

АЗИМУТ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Основан в 2012 г.

№ 3 (4)

2013

Ежеквартальный
научный журнал

Учредитель – Некоммерческое партнерство «Институт направленного образования»

Главный редактор

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук

Заместитель главного редактора

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент

Редакционная коллегия:

Аббасова Кызылгуль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор

Ахметова Дания Загриевна, доктор педагогических наук, профессор

Бех Иван Дмитриевич, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор

Берберян Ася Суреновна, доктор психологических наук, профессор

Бибик Надежда Михайловна, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор

Вацуленко Николай Самойлович, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор

Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор

Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор

Гринёва Марина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор

Гуриненко Инна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент

Довгая Татьяна Яковлевна, кандидат педагогических наук, доцент

Ивлева Надежда Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент

Исламулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор

Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент

Лазарев Николай Евстафьевич, кандидат педагогических наук, профессор

Лейфа Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор

Луцан Надежда Ивановна, доктор педагогических наук, профессор

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор

Москвина Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, профессор

Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор

Пометун Елена Ивановна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор

Пустовалова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор

Рего Анна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор

Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, доцент

Савченко Елена Павловна, доктор педагогических наук, профессор

Савченко Лариса Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент

Сергейко Светлана Антоновна, кандидат педагогических наук, доцент

Сичко Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент

Смолюк Иван Александрович, доктор педагогических наук, профессор

Сущенко Татьяна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор

Чепиль Мария Мироновна, доктор педагогических наук, профессор

Штефан Людмила Андреевна, доктор педагогических наук, профессор

Ответственный секретарь

Полтарецкий Денис Александрович

Входит в перечень рецензируемых научных журналов, зарегистрированных в системе «Российский индекс научного цитирования».

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ ФС77-55684 от 21.10.2013 г.

Компьютерная верстка:
А.А. Коростелёв

Технический редактор:
А.А. Коростелёв

Адрес редакции: 445009,
Россия, Самарская область,
г. Тольятти,
улица Комсомольская, 84А

Тел.: (8482) 69-46-47

E-mail: kaa1612@yandex.ru

Сайт: <http://napravo.ru>

Подписано в печать 12.11.2013.

Формат 60x84 1/8.

Печать оперативная.

Усл. п. л. 7,8.

Тираж 500 экз. Заказ 2-17-12.

СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук (Тольяттинский государственный университет, Россия)

Заместитель главного редактора

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент (Уманский государственный педагогический университет, Украина)

Редакционная коллегия:

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент (Бакинский государственный университет, Азербайджан)

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор (Саратовский государственный университет, Россия)

Ахметова Дания Загриевна, доктор педагогических наук, профессор (Институт экономики, управления и права, Казань, Россия)

Бех Иван Дмитриевич, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор (Институт проблем воспитания НАПН Украины, Киев, Украина)

Берберян Ася Суреновна, доктор психологических наук, профессор (Российско-Армянский (Славянский) государственный университет, Ереван, Армения)

Бибик Надежда Михайловна, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор (Института педагогики НАПН Украины, Киев, Украина)

Вашуленко Николай Самойлович, действительный член Национальной Академии педагогических наук Украины, Заслуженный деятель науки и техники Украины, доктор педагогических наук, профессор (Глуховский национальный педагогический университет, Украина)

Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор (Челябинский государственный педагогический университет, Россия)

Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор (Саратовский государственный университет, Россия)

Гринёва Марина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор (Полтавский национальный педагогический университет, Украина)

Гуриненко Инна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент (Академия пожарной безопасности имени Героев Чернобыля, Черкассы, Украина)

Довгая Татьяна Яковлевна, кандидат педагогических наук, доцент (Кировоградский государственный педагогический университет, Украина)

Ивлева Надежда Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахская Академия спорта и туризма, Алма Аты, Казахстан)

Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор (Университет Туран, Алматы, Казахстан)

Коновалова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент (Поволжский государственный университет сервиса, Тольятти, Россия)

Лазарев Николай Евстафьевич, кандидат педагогических наук, профессор (Сумской государственный педагогический университет, Украина)

Лейфа Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор (Амурский государственный университет, Благовещенск, Россия)

Луцан Надежда Ивановна, доктор педагогических наук, профессор (Прикарпатский национальный университет, Ивано-Франковск, Украина)

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор (Кемеровский государственный университет, Россия)

Москвина Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, профессор (Дальневосточный государственный гуманитарный университет, Хабаровск, Россия)

Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор (Уманский государственный университет, Украина)

Пометун Елена Ивановна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор (Института педагогики НАПН Украины, Киев, Украина)

Пустовалова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор (Северо-Казахстанский государственный университет, Петропавловск, Казахстан)

Рего Анна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор (Закарпатский институт последипломного педагогического образования, Ужгород, Украина)

Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, доцент (Сахалинский государственный университет, Южно-Сахалинск, Россия)

Савченко Елена Павловна, доктор педагогических наук, профессор (Черкасский национальный университет, Украина)

Савченко Лариса Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент (Криворожский национальный университет, Украина)

Сергейко Светлана Антоновна, кандидат педагогических наук, доцент (Гродненский государственный университет, Белоруссия)

Сичко Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент (Николаевский национальный университет, Украина)

Смолюк Иван Александрович, доктор педагогических наук, профессор (Восточноевропейский национальный университет, Луцк, Украина)

Сущенко Татьяна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор (Классический приватный университет, Запорожье, Украина)

Чепиль Мария Мироновна, доктор педагогических наук, профессор (Дрогобыцкий государственный педагогический университет, Украина)

Штефан Людмила Андреевна, доктор педагогических наук, профессор (Харьковский национальный педагогический университет, Украина)

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ВАРИАТИВНО-МОДЕЛЬНОГО ПОДХОДА Власенко Светлана Викторовна, Пустовалова Наталья Ивановна.....	5
РАЗВИТИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ КАК ИЗМЕНЕНИЕ СТРУКТУРНЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ Власенко Светлана Викторовна.....	7
ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКИ УПРАВЛЕНИЯ ЗНАНИЯМИ Гущина Оксана Михайловна, Крайнова Ольга Анатольевна.....	10
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА Квасных Галина Сергеевна.....	13
РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ Власенко Светлана Викторовна, Корягина Ольга Васильевна.....	16
ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ ПСИХИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ Лазаренко Дмитрий Витальевич, Курбатова Светлана Владимировна.....	18
РОЛЬ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ Лякишева Анна Владимировна.....	21
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ РЕСУРС В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ Новикова Ульяна Месафовна.....	23
ФОРМИРОВАНИЕ ДЕЛОВЫХ ОТНОШЕНИЙ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ Пустовалова Виктория Геннадьевна, Окунева Любовь Ивановна.....	25
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА Перепелюк Татьяна Дмитриевна.....	28
К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА Пустовалова Наталья Ивановна, Пустовалова Виктория Геннадьевна.....	32
ЛИТЕРАТУРНОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Саржанова Айнагуль Николаевна.....	35
ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ СЕМЕЙНОЙ КОМНАТЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ Чемоданова Галина Иосифовна, Власенко Светлана Викторовна.....	38
Наши авторы.....	41

CONTENT

DESIGN OF PRESCHOOL EDUCATION BASED ON VARIANT-MODEL APPROACH Vlassenko Svetlana Viktorovna, Pustovalova Natalia Ivanovna.....	5
DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL SYSTEM AS A CHANGE OF STRUCTURAL COMPONENTS OF EDUCATION Vlassenko Svetlana Viktorovna.....	7
PROJECTING OF INFOTAINMENT SYSTEM OF KNOWLEDGE MANAGEMENT Gyshchina Oksana Mihailovna, Kraynova Olga Anatolievna.....	10
COMPETENCE APPROACH TO THE FORMATION OF LANGUAGE PERSON JUNIOR HIGH SCHOOLN STUDENTS Kvasnyh Galina Sergeevna.....	13
DEVELOPMENT OF INNOVATION IN TEACHER TRAINING Vlassenko Svetlana Viktorovna, Koryagina Olga Vasilievna.....	16
STUDY OF THE DEVELOPMENT OF VISUAL-FIGURATIVE THINKING IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH OVERALL MENTAL UNDERDEVELOPMENT IN READING LESSONS Lazarenko Dmitry Vitalievich, Kurbatova Svetlana Vladimirovna.....	18
ROLE OF NON-FORMAL EDUCATION IN THE IMPLEMENTATION OF THE IDEAS INFORMAL YOUTH EDUCATION Liakisheva Anna Vladimirovna.....	21
INFORMATION TECHNOLOGY AS A RESOURCE MANAGEMENT IN THE ACTIVITIES OF THE HEAD OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS Novikova Juliana Mesafovna.....	23
FORMATION OF BUSINESS RELATIONSHIP We MENTALLY RETARDED STUDENTS IN THE LABOUR TRAINING Pustovalova Victoria Gennadevna, Okuneva Lyubov Ivanovna.....	25
THEORETICAL BASES OF THE PROBLEM OF UNDERSTANDING TEXT Perepelyuk Tatiana Dmitrievna.....	28
THE QUESTION OF THE CITIZENSHIP OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALITIES OF THE UNIVERSITY AS A SOCIO-PEDAGOGICAL PROBLEM Pustovalova Natalia Ivanovna, Pustovalova Victoria Gennadevna.....	32
LITERARY DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOLV AGE Sarzhanova Ainagul Nikolaevna.....	35
TECHNOLOGY BASICS OF SOCIAL AND TO THE TEACHING OF FAMILY ROOM IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS Chemodanova Galina Iosifovna, Vlassenko Svetlana Viktorovna.....	38
Our authors.....	41

УДК 372.21

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ВАРИАТИВНО-МОДЕЛЬНОГО ПОДХОДА

© 2013

С.В. Власенко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика»
Н.И. Пустовалова, кандидат педагогических наук, профессор кафедры «Психология»,
*Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева,
Петропавловск (Казахстан)*

Аннотация: Недостаточная представленность в исследованиях вариативно-модельного подхода к проектированию образовательной деятельности дошкольников и объективная востребованность в организации проектной деятельности, обуславливают актуальность исследования данной проблемы. В статье рассматриваются особенности вариативно-модельного подхода в развитии познавательной компетентности дошкольников.

Ключевые слова: дошкольное образование, познавательная компетентность, метод проектов, проектная деятельность.

По мнению Е.Н. Степанова, необходимость вариативно-модельного подхода в образовательно-воспитательной практике обусловлена двумя основными причинами. Во-первых, стала очевидной несостоятельность попыток создать одну модель (программу) образовательного процесса для всех образовательных учреждений страны. Во-вторых, осуществление инновационных подходов руководителей и педагогов образовательных учреждений к преобразованию во многом зависит от психологической, научно-методической и организационной готовности членов школьного сообщества [1].

К основополагающим положениям вариативно-модельного подхода отнесем следующие:

- многообразие способов и условий человеческого бытия и постоянная их изменчивость детерминируют вариативность целей, содержания, форм и методов организации воспитательного процесса;

- формирование модельных представлений об образовательном процессе, адекватных особенностям школьного коллектива и условиям его жизнедеятельности, способствует оптимальному построению образовательной деятельности и повышению ее эффективности;

- создание модели образовательно-воспитательного процесса в образовательном учреждении осуществляется в ходе совместной деятельности педагогов, учащихся и родителей в результате творческих усилий и установления ценностно-ориентационного согласия;

- модельные представления об образовательно-воспитательном процессе в учреждении образования должны формироваться на основе целостного образа учебно-го заведения;

- процесс моделирования и построения воспитательной деятельности должен быть непрерывным, взаимосвязанным [2; 3; 4].

Непрерывность процесса моделирования обуславливается и тем, что практически невозможно получить абсолютно полную и достоверную информацию о достаточно сложном моделируемом объекте и составить максимально точный прогноз развития системы. А, следовательно, неизбежно внесение коррективов в модельные представления. Моделирование проектов – это процесс создания модели системного образования. Успешность протекания создания модели во многом зависит от умения определить, что, как и когда надо изменить в развивающемся организме системы. Вероятно, нет такой области человеческого знания, в которой в той или иной степени не использовались или не могли бы использоваться методы моделирования. Это обуславливается тем, что метод моделирования обладает всеобщностью: моделировать можно любой объект; принципиальная возможность моделирования объектов любой природы равнозначна принципиальной их познаваемости. Во всех сферах объективного мира существуют вполне определенные и количественно выражаемые закономерности, на основе которых можно создавать более или менее соответствующие действительности модели различных явлений, в том числе и общественных. Именно потому, что в схему моделирования укладываются лю-

бые проявления точной и активной познающей деятельности, «понятие моделирования действительно играет центральную роль в позитивном подходе к вопросам научного познания» [4; 5].

Ю.С. Мануйлов, анализируя исследования В.А. Штоффа, приводит следующее понимание модели – мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отражая и воспроизводя объект исследования, способна замещать её так, что её изучение даёт нам новую информацию об этом объекте [4].

Отметим, что модель воспроизводит или отражает объект исследования; модель способна замещать объект исследования, изучение модели даёт новую информацию об объекте). К.Е. Морозов считает, что для обобщенного понятия модели характерны лишь два последних признака. При этом он исходит из того, что фактически разновидности моделей не ограничиваются мысленно представляемыми или материально реализованными формами (например, модель в виде математической формулы не является ни мысленно представляемой, ни материально реализованной) и, кроме того, воспроизведение или отображение объекта характерны не для всех видов моделей и в то же время не являются специфическими для модели (отображают или воспроизводят действительность все формы сознания - ощущения, восприятия, представления, понятия, суждения. Исходя из этого, К.Е. Морозов определяет модель как объект любой природы, который способен замещать исследуемый объект так, что его изучение даёт новую информацию об этом объекте (прототипе модели) [6].

Таким образом, метод моделирования ценен именно тем, что позволяет получить знание об исследуемом объекте не путем непосредственного изучения, а путем изучения его модели. То обстоятельство, что между исследователем и объектом исследования стоит промежуточное звено - модель является специфическим для метода моделирования.

Процесс обучения должен выступать как форма жизнедеятельности учеников, как способ овладения современной культурой и культурной традицией, как источник разнообразного реального (жизненного) опыта детей [7].

Моделирование рассматривается как процессуальная система, составными частями которой являются:

- 1) объект моделирования;
- 2) субъект моделирования;
- 3) процесс формирования и реализации модельных представлений в познавательной, лечебной и управленческой деятельности;
- 4) модель и результаты, достигнутые при ее использовании в научной и практической деятельности [1].

Использование метода проектов в детских дошкольных учреждениях пока не получило широкого приме-

ния, потому что находится на стадии разработки и больше распространён в школьном обучении. Технология проектного обучения определяется построением образовательного процесса на активной основе, на исследовательской деятельности каждого воспитанника, ориентированной на его интересы и потребности.

Научить ребенка проектировать может воспитатель, владеющий методом проектов как технологией и как деятельностью по самоорганизации профессионального пространства. Проектировочные способности, по мнению К.Я. Вазиной, проявляются во взаимодействии основных систем управления любой социальной организацией (человек, коллектив, деятельность). Основная функция проектирования – наметить программу, подобрать средства дальнейших целевых действий. Любая человеческая деятельность, отмечает В.В. Гузеев, в том числе, управление психологическим и культурным развитием дошкольника, начинается с изучения реальной обстановки. Если педагоги не научатся наблюдать, то они не заметят перемен, происходящих с их воспитанниками; если они не научатся слушать, что говорят дети, то могут пропустить нечто важное, оставить без внимания достижения дошкольника. Внимание воспитателей к тому, что интересует группу в целом и каждого ребенка в отдельности, чему он хочет научиться и что понять для себя, позволяет своевременно выявить детские проблемы. Осознание информации, собранной из бесед, ежедневных наблюдений за детьми, выявление зон особого внимания – важное условие проектирования [8].

По мнению Убоженко Т.Н., важно знать, на что направлена проектная деятельность старших дошкольников. Проектная деятельность старших дошкольников – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность детей и педагогов, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности [9].

Непременным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования (выработка концепции, определение целей и задач проекта, доступных и оптимальных ресурсов деятельности, создание плана, организации деятельности по реализации проекта) и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности [10].

Результаты исследования особенностей формирования учебно-познавательной компетентности детей старшего дошкольного возраста представлены в исследовании И.И. Левашевой [11].

Применение компетентностного подхода к формированию учебной деятельности учащихся раскрыто в исследовании Е.А. Никитиной [12].

В нашем исследовании уже изучалось влияние системы проектов на развитие познавательной компетентности дошкольников [13].

В данной статье приведем пример построения проекта, направленного на развитие представлений о геометрических фигурах у старших дошкольников, «Геометрические фигуры в жизни человека».

На первом этапе проекта дети сталкиваются с проблемой – как определить форму предмета без геометрических фигур. Совместно с педагогом приходят к выводу, что геометрические фигуры можно условно разделить на две группы: плоские (круг, квадрат, овал, прямоугольник, четырехугольник) и объемные (шар, куб, цилиндр). Дети учатся обследовать их форму, выделять характерные особенности этих фигур, находить свойства, отличия, определять форму предметов, сравнивая их с геометрическими фигурами [14, 15]. Представления о геометрических фигурах и соответствующая лексика закрепляются в повседневной жизни и при знакомстве с окружающим миром.

Систематизировались и закрепились представления о геометрических фигурах в дидактических играх на за-

нятиях и вне занятий. Особое внимание уделялось решению заданий на логику, построенных на геометрическом материале. Чтобы поиск ответа был осознанным и ребенок мог его обосновать, дети совместно с родителями разрабатывали наглядные модели – фриз, в которых демонстрируется геометрическая фигура, ее свойства. В ходе совместной с детьми работы над проектом воспитатели уточняют, конкретизируют знания детей о геометрических фигурах, формируют навыки распознавания и умения называть геометрические фигуры и тела, их свойства.

Таким образом, проектная деятельность старших дошкольников — это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность детей и педагогов, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности. В процессе проектной деятельности знакомство детей с геометрическими фигурами осуществляется в последовательности. Воспитатель – основной руководитель проекта и последующей исследовательской, игровой, художественной, практико-ориентированной деятельности, координатор индивидуальных и групповых усилий детей в решении проблемы. При этом взрослый выступает партнером ребенка и помощником в его саморазвитии. Особенности использования метода проектов при формировании геометрических представлений являются:

- необходимость раннего обучения детей способам обследования формы геометрических фигур или предмета по их контурам. Постепенно необходимость подобного практического моделирования формы исчезает, заменяясь лишь зрительным обследованием фигуры, «созданием идеальной модели перцептивного образа»;

- в методике обучения восприятию формы следует учитывать индивидуальные особенности развития детей. Одни дети проявляют особый интерес к рассматриваемому объекту (предмету, геометрической фигуре), спрашивают о том, что видят, пытаются назвать, определять свойства. Другие предпочитают не сами рассматривать объект, а лишь слушать то, что рассказывают взрослые, для них главным становится слово.

Проанализировав особенности использования метода проектов на занятиях по формированию элементарных математических представлений в старших группах, мы установили, что метод проектов развивает умения анализировать форму предметов, сравнивать по их свойствам, закрепляет в речи дошкольников соответствующую лексику, развивает художественные способности (выбор цвета, фона, расположения (композиции), формирует логическое мышление, систематизирует знания о геометрических фигурах, формирует умение классифицировать и обобщать их, на основе общих признаков находить в ближайшем окружении предметы различной геометрической формы, анализировать их форму.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Степанов Е.Н. Моделирование воспитательной системы образовательного учреждения. Псков: ПОИПКРО, 1998. – 263 с.
2. Буева Л.П. Социальная среда и сознание личности. – М., 1968. – 268 с.
3. Вульф В.З. Рефлексия в воспитательной системе школы: возможности управления // Теория и практика гуманистических воспитательных систем: Материалы всероссийской научно-практической конференции / Редкол.: А.В. Гаврилин, Л.И. Новикова и др. – Владимир, 1997. - С. 16-19.
4. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в моделировании // Моделирование воспитательных систем: теория – практика: Сб. науч. Ст. / Под ред. Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой. – М.: Изд-во РОУ, 1995. – С. 99-109.
5. Сичивица М. Методы и формы научного познания. – М., 1972. – С. 40.
6. Морозов К.Е. Математическое моделирование в

научном познании. – М.: Мысль, 1969. – 212 с.

7. Заславская О.В. Процесс обучения и его функции в развитии воспитательной системы школы. Автореферат дисс. д.п.н. М., 1997. <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-protsess-obucheniya-i-ego-funktsii-v-razvitiivospitatelnoy-sistemy-shkoly#ixzz2j83P4xKh>

8. Гузеев В.В. Развитие образовательной технологии. – М., 1998. – 325 с.

9. Убоженко Т.Н. Проектная деятельность как средство развития базовых компетентностей старших дошкольников // Современные Тенденции развития дошкольного и начального образования в дальневосточном регионе // Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет. – Комсомольск-на-Амуре, 2013. – №1. – С. 226-230.

10. Чечель И.Д. Метод проектов или попытка избавить учителя от обязанностей всзнающего оракула // Директор школы. – 1998. – № 3. – С. 46-50.

11. Левашева И.И. Особенности учебно-познавательной компетенции старших дошкольников // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, Психология. 2011. № 2. С. 133-135.

12. Никитина Е.А. Компетентностный подход к формированию учебной деятельности младших школьников. // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, Психология. 2013. № 3. С. 197-199.

13. Власенко С.В., Пустовалова Н.И. Система познавательных проектов и ее влияние на развитие познавательной компетентности дошкольников. // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3. С. 48-50.

14. Коростелева Е.Ю. Обеспечение подготовки и результативности профессиональной деятельности педагогов в условиях технологизации образовательного процесса // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 347-349.

15. Коростелева Е.Ю. Профессиональное технологическое развитие учителей начальной школы // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 178-180.

DESIGN OF PRESCHOOL EDUCATION BASED ON VARIANT-MODEL APPROACH

© 2013

S.V. Vlassenko, Associate Professor of Pedagogics

N.I. Pustovalova, Professor, Department of Psychology

North-Kazakhstan State University named after M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Annotation: The under-representation in the studies variably-model approach to the design of educational activities preschoolers and objective demand in the organization of project activities, determines the relevance of the study of this problem. The article discusses features of variably-model approach in the development of cognitive competence preschoolers.

Keywords: preschool education, cognitive competence, project method, the project activity.

УДК 370.179

РАЗВИТИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ КАК ИЗМЕНЕНИЕ СТРУКТУРНЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ

© 2013

С.В. Власенко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

Северо-Казакхстанский государственный университет им. М. Козыбаева,

Петропавловск (Казахстан)

Аннотация: Рассматриваются вопросы организации воспитательного процесса, технологии создания воспитательной системы в образовательном учреждении.

Ключевые слова: воспитание, воспитательная система, педагогическая технология, инновационный процесс, технологический подход.

Образование сегодня признано одним из стратегических приоритетов государства. Качественное образование – основа благополучия гражданина и общества в целом, поэтому данный вопрос актуален во все времена.

Во-первых, качество образования – это внедрение педагогических инноваций. Инновация – это содержание и организация нового.

Во-вторых, становление новой парадигмы воспитательно-образовательного процесса.

В-третьих, значительным фактором повышения качества образования является творческий потенциал педагогического коллектива.

Современная образовательная система Казахстана направлена на поиск своей модели образования. На первое место выдвигается личность ребенка, ее развитие в образовании. Современная педагогическая наука характеризуется стремлением к созданию новых образовательных технологий. Перемены, происходящие в современной школе, ознаменованы появлением учреждений нового типа (лицей, гимназии, колледжи). Это определяет необходимость пересмотра целей деятельности школы, реконструирование содержания, освоение новых педагогических технологий.

К инновационным процессам относятся все изменения, связанные с передовым опытом, различные организационные преобразования в сфере образования, достижения научной мысли и их внедрение в практику. Учебно-воспитательный процесс можно рассматривать

как инновационный в том случае, если он направлен не только на передачу учащимся новых для них знаний, но, в первую очередь, на формировании новых свойств личности, усвоение способов деятельности. Если бы мы располагали эффективными методами изучения и оценки инновационных процессов, то это позволило бы их регулировать, усилить практическую пользу и повысить целенаправленность.

Изменения структурных составляющих системы воспитания обусловлены социально-экономическими преобразованиями в обществе. Цели, нормативы, критерии, организационные формы, информационное обеспечение, мотивационно-стимулирующие аспекты подверглись существенному преобразованию. Постепенный переход системы воспитания в режим инновационного развития осуществляется во всех ее компонентах с целью обретения нового качества. Поэтому педагогический коллектив образовательного учреждения должен создавать условия обновления образа жизни школы, обеспечивающие:

-сотрудничество с ребенком, способным к саморазвитию и самоизменению;

-сотворчество с педагогом, обеспечивающим помощь и поддержку в индивидуальном самоопределении ребенка;

-диалог и сотрудничество участников педагогического процесса в достижении цели саморазвития;

-созидание школы.

Современные инновации находятся в преемственной связи с историческим опытом и имеют аналоги в прошлом. Это дает основание утверждать, что инновационный процесс - это мотивированный, целенаправленный и сознательный процесс по созданию, освоению, использованию и распространению современных (или осовремененных) идей (теорий, методик, технологий и т.п.), актуальных и адаптированных для данных условий и соответствующих определенным критериям. Он направлен на качественное улучшение системы, в которую вносится новшество, и предполагает стимулирование его участников и изменение их взглядов с позиции нововведения. Е. В. Тонков считает, что необходимы определенные условия в процессе управления образовательно-воспитательными системами [1].

В основе инновационных образовательных процессов лежат две важнейшие проблемы педагогики:

- проблема изучения педагогического опыта;
- проблема доведение до практики достижений психолого-педагогической науки.

Результатом инновационных процессов в образовании является использование новшеств, как теоретических, так и практических, а также тех, которые образуются на стыке теории и практики. Причем инновация в системе образования предполагает введение нового в цели образования; разработку нового содержания, новых методов и форм обучения и воспитания, внедрение и распространение уже существующих педагогических систем; разработку новых технологий управления школой, ее развитие; школу как экспериментальную площадку; ситуацию, когда школа имеет принципиально новую образовательную ориентацию и осуществляет обновление образования и воспитания, которые имеют системный характер, затрагивающий цели, содержание, методы, формы и другие компоненты системы образования. В основе их развития находятся две группы факторов:

- объективные факторы — создание условий, стимулирующих развитие инновационной деятельности и обеспечивающих принятие ее результатов;

- субъективные факторы связаны с субъектом инновационного процесса, с его готовностью к инновационной деятельности. Субъектами инновационных процессов выступают ученые-педагоги, учителя и другие работники сферы образования, чья деятельность носит инновационную направленность [2].

Критерии обоснованности инноваций:

- оптимальность (достижение ожидаемых результатов с оптимальной затратой сил и средств педагогов и учащихся);

- результативность (достижение устойчивых положительных результатов в деятельности учителей);

- возможность применения инноваций в образовательных учреждениях.

Педагогические технологии обеспечивают создание совокупных условий для развития учащихся за счет внедрения системы методик, объединенных приоритетными образовательными целями, задачами, содержанием, формой и методами организации учебно-воспитательного процесса.

Эффективность технологического подхода к обучению доказана рядом исследований, проводимых в Казахстане, России, Бельгии, Англии, США и других странах. В условиях, когда образование стало всеобщим, а профессия учителя массовой, технологизация позволяет гарантировать достижение некоторого нижнего порога качества образования при очень неоднородном и в среднем невысоком уровне профессиональной подготовки учителей. Этим, по мнению В. Гузеева, и обусловлена актуальность технологической подготовки работников образования [3, с.139].

Понятие «технология» применимо к любой сфере человеческой деятельности. Технология обеспечивает возможность эффективного и рационального достижения

результата. Наука о законах функционирования любой сложной системы можно принять в широком смысле как трактовку понятия «технология». Понятие воспитательной технологии, рассматриваемое нами, представлено в научной сфере (исследует рациональные пути воспитания); в операциональной (системе способов, принципов и регуляторов воспитания); в деятельности (личностное, инструментальное, методологическое освоение действительности).

Сегодня очевидно, что технологический подход к образованию значительно эффективнее традиционного. Многие ученые и педагоги разделяют мнение, что так называемая эффективность рассматривается в качестве важнейшего инструмента общего повышения эффективности деятельности школы. В.А. Сластенин и Н.Г. Руденко называют причины, порождающие возникновение и практическое использование педагогических технологий в образовательном процессе:

- потребность в осуществлении личностно-ориентированного обучения во всех звеньях образовательной системы, замены малоэффективного способа передачи знаний;

- возможность экспертного проектирования технологической цепочки процедур, методов, организационных форм взаимодействия учеников и учителя [4].

Технологический подход к воспитанию включает следующие компоненты: постановку целей и их максимальное уточнение; стройную ориентацию воспитательной системы на воспитательные цели; ориентацию целей, а вместе с ними и всего хода воспитания, на гарантированное достижение результатов, коррекцию воспитания, направленную на достижение поставленных целей; заключительную оценку результатов [5, С.14].

Исходя из иерархических уровней педагогической технологии, определяемых Г.К. Селевко, воспитательные технологии можно отнести к локальным технологиям (технологии отдельных частей учебно-воспитательного процесса) [6].

«В современном мире преобладают тенденции к экономической, политической, культурной, информационной интеграции, поэтому современная система образования направлена на формирование высокообразованной, интеллектуально развитой личности с целостным представлением картины мира, с пониманием глубины связей явлений и процессов, представляющих данную картину [7, с.54].

Проблемы внедрения воспитательных технологий рассмотрены в науке недостаточно, что требует определенного внимания к определению сущности и классификаций воспитательных технологий. Направление, обозначенное этим термином, не имеет четкого определения. В основном авторы дают свое понимание этого феномена сточки зрения практики. На наш взгляд, такой подход не совсем правомерен, так как в этой проблеме, несомненно, имеет место и теоретический аспект. Развитие конкретной творческой личности настолько индивидуально и настолько зависит от стечения жизненных обстоятельств, что трудно представить себе формализованное описание конкретных воспитательных технологий, с помощью которых идет преобразование личности. Тем не менее, в науке непрерывно предпринимаются попытки подобного определения воспитательной технологии как системы, системного метода или воспитательной системы.

Значение общего среднего образования находит свое отражение в «Долгосрочной программе развития образования до 2020 года» в Республике Казахстан. В ней отмечено, что «в 2020 году приоритетным направлением деятельности системы образования будет создание условий для предоставления образования, адекватного запросам казахстанцев и позволяющего в полной мере реализовать творческий и интеллектуальный потенциал каждой личности. На каждом из уровней образования, начиная с дошкольного, процесс обучения будет сфоку-

сирован на развитии аналитических навыков, творческого потенциала, индивидуальных способностей каждого человека. Таким образом, система образования будет способствовать развитию новой модели личности – образованной, креативной, умеющей самостоятельно принимать решения, самодостаточной» [8].

В связи с этим общество выдвигает ряд совершенно новых требований к выпускникам школ: они должны быть развиты как личность и субъект деятельности, воспитаны в духе уважения к национальной культуре и другим культурным истокам; у них должны быть сформированы ценностные жизненные ориентиры. Изменение требований повлекло за собой переосмысление целей общего среднего образования, поиска его нового содержания, новых форм и методов. Следствием этого явилось появление школ «нового» типа. Главное отличие «школы нового типа» от традиционной заключается в специфической атмосфере, психолого-педагогической среде, уровневой дифференциации учащихся, преподавании по индивидуальному учебному плану и авторским программам. По мнению многих исследователей С. Гершунского, Е.С. Полат в инновационных школах наряду с изменением организации учебного процесса необходимо применять личностно-ориентированные технологии [9; 10].

Законом «Об образовании» РК утвержден принцип вариативности в выборе форм, методов, технологий обучения и воспитания, позволяющий учителю использовать наиболее оптимальный вариант, конструировать педагогический процесс по любой модели [11].

Школа сегодня является обязательным, а для многих – единственным институтом социализации, поэтому самим временем и обществом на нее возложена особая историческая ответственность за формирование воспитанности у подрастающего поколения. Результативность образования в современных условиях связана с осознанием настоятельной необходимости дополнения традиционных представлений о воспитании, как о процессе целенаправленного, систематического формирования личности, в целях подготовки ее к активному участию в общественной, производственной, культурной и политической жизни, новым принципиально важным положением о диалогичности воспитания, поэтому перестройка учебно-воспитательного процесса, его совершенствование в новых условиях может быть определена как переход от монолога к диалогу, как важнейшему условию перехода к педагогике сотрудничества, к применению инновационных воспитательных технологий.

Важнейшим критерием технологичности исследователи считают наличие операциональной (конкретной и достижимой) цели [12-14]. Поэтому воспитательная система лица формируется целенаправленно, реализуя следующие задачи:

-обеспечение благоприятных условий для проявления, развития и дальнейшего направленного саморазвития индивидуально-личностных склонностей, способностей и одаренности каждого ученика;

-развитие духовной и нравственной культуры, познание мировых и общечеловеческих ценностей, создание условий для овладения школьниками законов взаимодействия человека с миром, через включение его в си-

стему общественных и межличностных отношений;

-формирование умений позитивного воздействия на социум и общественные отношения;

-воспитание высокоразвитой, духовно богатой личности, носителя национальных и общечеловеческих ценностей;

-ориентация школы на развитие потребностей, мотивов, ценностных отношений, творческой индивидуальности личности, оказание помощи в профессиональном самоопределении, создание условий саморазвития;

-создание эффективных форм оценивания для определения уровня и динамики в развитии каждого ученика.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тонков Е. В. Управление образовательно-воспитательными системами. – Белгород: изд-во БелГУ, 2007. - <http://elibrary.ru/item.asp?id=20017944>
2. Днепров Э. Общественно-педагогическое и инновационное образовательное движение // Инновационное движение в Российском школьном образовании. – М.: Парсифаль, 1997. – С.9-35.
3. Гузев В.В. Педагогическая техника в контексте образовательной технологии. – М., 2001.- С.139.
4. Слостенин В.А., Руденко Н.Г. О современных подходах к подготовке учителя // Педагогика, 1997. - №3 - С. 39-41.
5. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. – М.: Знание, 1989. - 80 с.
6. Селевко Г.К., Селевко А.Г. Социально-воспитательные технологии. М.: // Народное образование. Школьные технологии, 2002. - №3. - С.13.
7. Власенко С.В. Методологические основы мониторинга качества образовательных услуг // Вектор науки Тольяттинского госуниверситета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1. С.51-55.
8. Долгосрочная программа развития образования до 2020 года. – Астана, 2010.
9. Гершунский Б.С., Никандров Н.Д. Методологическое знание в педагогике. – М.: Знание, 1986. – С. 3-36.
10. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М., 2002.
11. Образование в Республике Казахстан: Сборник законодательных актов. – Том 1/ Под ред. М.М. Куземабаева. – Астана, 2008. - 352 с.
12. Коростелева Е.Ю. Обеспечение подготовки и результативности профессиональной деятельности педагогов в условиях технологизации образовательного процесса // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 347-349.
13. Коростелева Е.Ю. Профессиональное технологическое развитие учителей начальной школы // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 178-180.
14. Коростелева Е.Ю. Содержательный аспект обучения учителей применению «Технологии подготовки дошкольников и младших школьников к развитию речи» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 155-160.

DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL SYSTEM AS A CHANGE OF STRUCTURAL COMPONENTS OF EDUCATION

© 2013

S.V. Vlasenko, candidate of pedagogical science, associate professor of pedagogics
North-Kazakhstan State University named after M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Annotation: The questions of the organization of the educational process, the creation of educational technology systems in an educational institution.

Keywords: education, educational system, educational technology, an innovative process technology approach.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОДДЕРЖКИ УПРАВЛЕНИЯ ЗНАНИЯМИ

© 2013

О.М. Гущина, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
«Информатика и вычислительная техника»

О.А. Крайнова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Информатика и вычислительная техника»

Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Аннотация: В статье рассматривается технология проектирования системы информационной поддержки управления знаниями, направленной на поиск и внедрение в учебную деятельность новых механизмов и методов взаимодействия образовательной среды с ее основными участниками.

Ключевые слова: система управления знаниями; информационная система управления знаниями; информационная поддержка.

В настоящее время в образовательной системе согласно новой концепции модернизации Российского образования осуществляются преобразования, нацеленные на повышение качества подготовки специалистов и определение перспективных путей применения информационных технологий, повышающих эффективность выполнения функций обучения. В связи с этим стоит **проблема** совершенствования образовательного процесса, направленная на поиск и внедрение в учебную деятельность новых механизмов и методов получения знаний по изучаемым учебным курсам, которые могли бы быть положены в основу построения информационных систем управления знаниями, используемых в образовательном процессе.

Решением данной проблемы занимались многие российские и зарубежные ученые по следующим направлениям:

1) разработка специальных методов выявления экспертных знаний, охватывающих всю совокупность сведений для решения задач и обеспечивающих полноту и непротиворечивость полученной информации, и их теоретико-методологическое обоснование (А.А. Асанов [1], Д.Ю. Кочин [2]);

2) представление знаний на основе прямых и обратных связей, обеспечивающих взаимодействие информационной образовательной среды с встроенной технологией управления знаниями, направленной на интеграцию, накопление, поддержку и организацию доступа к знаниям (В.А. Кудинов [3], Дж. Харрингтон [4]);

3) разработка систем управления знаниями (СУЗ), как совокупности процессов систематического приобретения, синтеза, обмена и использования знаний внутри образовательной среды (И.П. Маличенко [5], К. Джанетто [6]);

4) управление качеством образования и теория управления профессиональным образованием (А.Г. Бермус [7], В.Б. Полуянов [8]).

Анализ перечисленных направлений показывает, что до настоящего времени не существует единых подходов к организации обучения в условиях применения информационных систем управления знаниями, а это позволяет выявить ряд **противоречий**, обусловленных несоответствием между:

– необходимостью совершенствования процесса организации образовательной деятельности за счет использования систем управления знаниями и недостаточностью исследований дидактических возможностей эффективного использования этих систем;

– необходимостью развития информатизации образовательной деятельности за счет внедрения в нее систем автоматизированной поддержки управления знаниями и неразработанностью моделей эффективного построения и использования их в учебном процессе.

Одним из решений по устранению обозначенных противоречий может выступать информационная поддержка образовательной деятельности, обусловленная потребностью расширения теоретических представле-

ний о процессах передачи знаний и практическими целями создания и применения эффективных обучающих систем, позволяющих интегрировать различные формы получения образования при помощи виртуальной образовательной среды, основу которой составляют информационные системы управления знаниями.

Информационные системы управления знаниями (ИСУЗ) – это комплекс взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих взаимодействие образовательной среды с основными участниками образовательного процесса, и направленных на выполнение следующих функций [9]:

– отбор и аккумуляция значимых сведений из внешних по отношению к образовательному учреждению источников;

– стимулирование прироста знаний и использование их в образовательном процессе;

– сохранение, классификацию, трансформацию и обеспечение доступности знаний, оценку и защиту знаний;

– распространение и обмен знаниями в рамках образовательного учреждения;

– воплощение знаний в услугах, документах, базах данных и программном обеспечении.

Для создания новой виртуальной среды с использованием системы управления знаниями, направленной на эффективную организацию образовательной деятельности, необходима **информационная поддержка**, обеспечивающая создание информационных условий функционирования системы, обеспечение необходимой информацией, включение в систему средств поиска, получения, хранения, накопления, передачи, обработки информации, организации банков данных. Разработка информационной поддержки системы управления знаниями включает последовательное выполнение следующих этапов:

1. **Анализ предметной области**, направленный на обоснование применения ИСУЗ для поддержки образовательной деятельности, рассматриваемой как образовательный процесс, организуемый через структурные элементы, описанные в виде основных моделируемых функций [10].

Для этого, основываясь на методологии структурного подхода к проектированию информационных систем, была построена контекстная диаграмма (рисунок 1), описывающая представление образовательной деятельности посредством информационной поддержки управления знаниями, и ее декомпозиция (рисунок 2), которая позволяет более точно описать основные процессы автоматизированного решения по управлению знаниями по учебной дисциплине.

2. **Функциональное моделирование** процесса поддержки образовательной деятельности с использованием ИСУЗ с целью демонстрации того, как каждый процесс преобразует свои входные данные в выходные, и выявить отношения между этими процессами (рисунок 3).

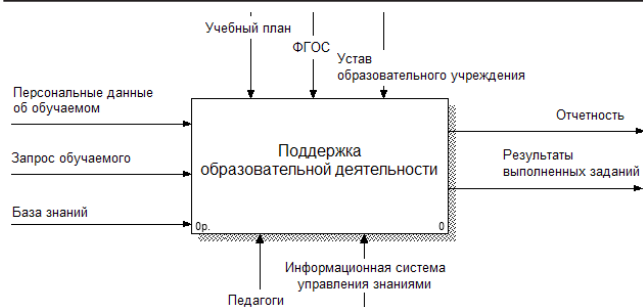


Рисунок 1 - Информационная поддержка учебного процесса

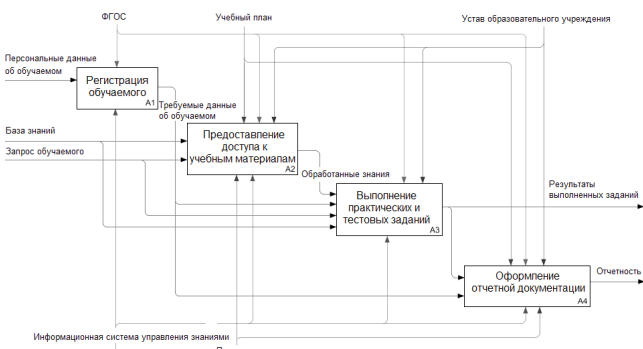


Рисунок 2 - Декомпозиция контекстной диаграммы информационной поддержки учебного процесса

Источники информации (внешние сущности ОБУЧАЕМЫЙ и ПРЕПОДАВАТЕЛЬ) порождают информационные потоки, переносящие информацию к процессам, которые преобразуют информацию и порождают новые потоки, переносящие информацию к потребителям информации.

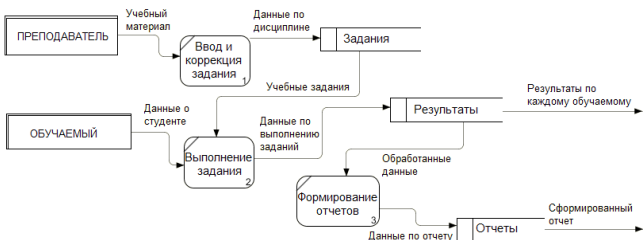


Рис. 3. Функциональная модель процесса поддержки образовательной деятельности

3. Проектирование базы знаний ИСУЗ, которое будет включать следующие этапы:

- итеративное извлечение знаний из экспертов и проблемно-ориентированных текстов для идентификации решаемой задачи путем формирования словаря базовой терминологии;
- структурирование полученной от эксперта информации по каждой задаче в виде «поля знаний», основными базовыми элементами которого являются объекты и правила;
- формирование фрагментов базы в терминах конкретного языка представления знаний;
- проверка созданных фрагментов базы знаний на полноту и непротиворечивость.

4. Выбор архитектуры системы, направленный на определение того, как будет поддерживаться основное назначение системы. Архитектура ИСУЗ должна обязательно включать: базу знаний и консультирующую компонентную систему, состоящую из программного интерфейса и интеллектуальных элементов, представленных в виде модулей (рисунок 4). Обмен данными между *Обучаемыми* и *Преподавателями* и *Базой знаний* выполняет Система информационной поддержки управления знаниями, которая принимает сообщения

от пользователей при помощи программного интерфейса, преобразует их в форму статических знаний для передачи между модулями и, наоборот, переводит переданные статические знания в формат пользователей и выдает им сообщения.

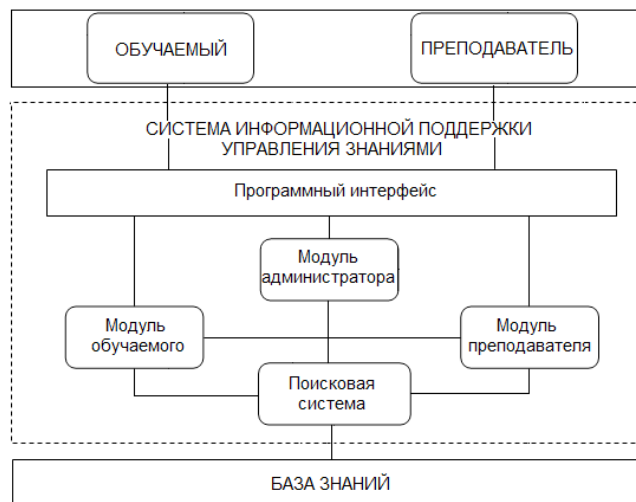


Рисунок 4 - Архитектура информационной системы управления знаниями

5. Описание функционального назначения ИСУЗ, позволяющее сформировать общие требования к функциональному поведению проектируемой системы и разработать исходную концептуальную модель системы. На рисунке 5 представлена диаграмма вариантов использования, позволяющая описать процесс организации обучения с использованием ИСУЗ. Образовательная деятельность (работа обучаемого с учебными объектами) рассматривается как дискретный процесс: на каждом шаге работы с учебными объектами обучаемый получает обучающие воздействия (некоторый объем учебного материала), представленное в виде совокупности текстовой (гипертекстовой), статической графической, анимированной и видео- информации, а также аудиоданных. При этом если материал воспринят обучаемым, то осуществляется переход в новое устойчивое состояние, иначе выполняется переход для изучения дополнительного учебного материала или возврат к учебному материалу, представленному другими учебными объектами.



Рисунок 5 - Диаграмма вариантов использования информационной поддержки управления знаниями

6. Определение основных компонентов ИСУЗ с описанием функциональных возможностей. На рисунке 6 представлена структура ИСУЗ, включающая состав, порядок и принципы взаимодействия элементов системы, состоящей из трех взаимосвязанных модулей:

- модуль «Администратор» направлен на организацию основного взаимодействия с системой и распределение ролей между другими участниками системы;
- модуль «Преподаватель» обеспечивает работу с на-

полнении системы учебным материалом по дисциплине (теоретическими сведениями изучаемой дисциплины, лабораторными и практическими работами, а также текстовыми заданиями, обеспечивающими проверку уровня усвоения знаний);

– модуль «Обучаемый» организует взаимодействие системы с участником учебного процесса в пользовательском режиме, в рамках которого будет организована проверка уровня сформированности профессионально-значимых навыков в решении поставленных задач.

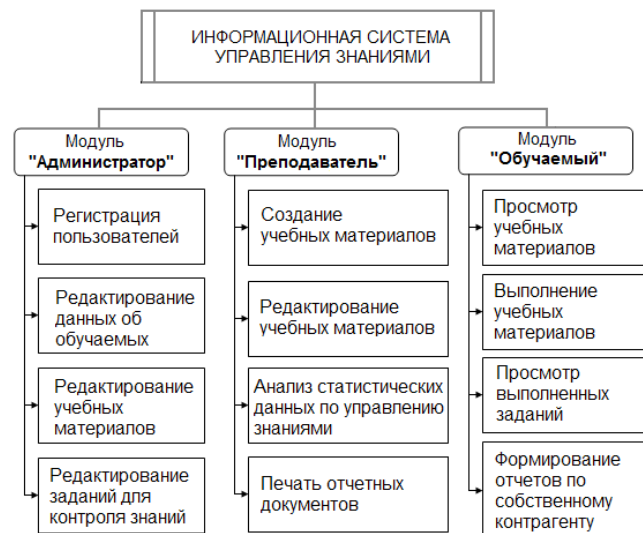


Рисунок 6 - Структурная схема информационной системы управления знаниями

В процессе функционирования системы информационной поддержки управления знаниями предполагается накопление структурированной информации, осуществление непрерывного анализа результатов и формирование единой базы знаний.

Таким образом, последовательное выполнение выделенных этапов разработки системы информационной поддержки управления знаниями для организации виртуальной среды обучения позволяет создать ИСУЗ, предназначенную для решения следующих задач:

- 1) предоставление обучаемому всей необходимой информации, накопленной в базе знаний, в соответствии с принятой технологией обучения и выбранной им последовательности получения учебной информации;
- 2) удаленный доступ к лекционному материалу и вычислительным приложениям в рамках реализации лабораторных и практических работ;
- 3) подключение обучаемого, в случае необходимости получения дополнительной информации, к внешним источникам знаний;
- 4) организация совместной работы обучаемых.

Система информационной поддержки управления знаниями, спроектированная на основании выделенных выше функций и задач, имеет представление, отображенное на рисунке 7.

Разработанная ИСУЗ предназначена для организации учебного процесса с использованием автоматизированных средств обучения, основанных как на подаче изучаемого теоретического и практического материала, так и оценивании успеваемости обучаемых в зависимости от средней выполнимости практических заданий. Она позволяет автоматизировать выполнение учебного процесса и использует для наглядного отображения результатов различные средства визуализации (графики, диаграммы), демонстрирующие статистику прохождения заданий учебного курса и вывод о сформированности профессиональных навыков в решении поставленных задач. ИСУЗ как система управления направлена на определение результатов педагогического процесса, и дает следующие преимущества:

– структурированное хранение информации об обра-

зовательном процессе по учебной дисциплине;

- уменьшение рабочего времени преподавателя, затрачиваемого на анализ информации о качестве излагаемого материала;
- автоматизированное наглядное представление результатов обучения в виде диаграмм и графиков;
- быстрое получение различных отчетов;
- увеличение точности хранения информации;
- оперативное выявление недостатков обучения.

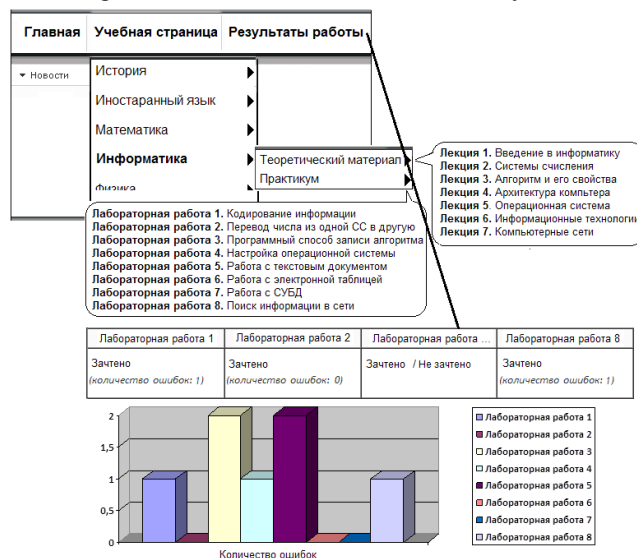


Рисунок 7 - Представление работы ИСУЗ при работе с модулем «Обучаемый»

Таким образом, внедрение в образовательные учреждения разработанной информационной системы управления знаниями позволяет выявлять основные пробелы в знаниях обучаемых, на основании которых производится корректировка учебного материала (за счет накопления и структурирования знаний в системе управления знаниями), а также представлять информацию об образовательном процессе в наглядном виде с использованием графиков и диаграмм. Применение ИСУЗ в учебном процессе предоставляет обучаемым возможность неоднократного доступа к учебному материалу в удобное для них время, а также прорешивания практических заданий в режиме «тренажера», что обеспечивает им закрепление умений и навыков в решении профессионально-значимых задач и повышение качества получаемых в образовательном учреждении знаний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асанов А.А. Методы извлечения и анализ экспертных знаний : Дис. ... канд. тех. наук. - Москва, 2002. 125 с.
2. Кочин Д.Ю. Построение баз экспертных знаний для интеллектуальных обучающих систем : автореф. дис. ... канд. тех. наук. - Москва, 2006. 26 с.
3. Кудинов В.А. Построение информационной образовательной среды ВУЗа на основе технологий управления знаниями : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - Москва, 2010. - 47 с.
4. Харрингтон Дж. Совершенство управления знаниями / Дж. Харрингтон, Ф. Воул; пер. с англ. А.Л. Раскина; Под науч. ред. А.Б. Болдина – М.: РИА «Стандарты и качество», 2008. – 272 с.
5. Маличенко И.П. Разработка инструментов и механизмов стратегического управления знаниями в системе корпоративного образования : Дис. ... канд. экон. наук. - Ростов-на-Дону, 2009.- 213 с.
6. Джанетто К. Управление знаниями. Руководство по разработке и внедрению корпоративной стратегии управления знаниями / К. Джанетто, Э. Уитлер; пер. с англ. Е. М. Песте-ревой – М.: Добрая книга, 2005. – 192 с.

7. Бермус А.Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования : Монография. Изд-во РГПУ: Ростов-н/Д. 2002. – 288 с.

8. Полуянов В.Б. Теория и практика маркетинга в управлении профессиональным образованием : Дис. ... д-ра пед. наук. - Екатеринбург, 2001. - 471 с.

9. Гущина О.М. Информационная система управления знаниями для повышения качества высшего образования // Вестник ТулГУ. Серия Современные образовательные технологии в преподавании естественнонауч-

ных дисциплин. Вып. 12. Тула: Изд-во ТулГУ, 2013. С. 203-208

10. Гущина О.М., Лаптева С.В. Структурный анализ в построении функциональной модели образовательной деятельности высшего учебного заведения // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации : материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием: 18-19 июня 2013 г. / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: SIMJET, 2013. С. 453-457

PROJECTING OF INFOTAINMENT SYSTEM OF KNOWLEDGE MANAGEMENT

© 2013

O.M. Gyshchina, Candidate of Pedagogical sciences, senior lecturer, senior lecturer of department «Informatics and computers»

O.A. Kraynova, Candidate of Pedagogical sciences, senior lecturer of department «Informatics and computers»

Togliatti State University, Tolyatti (Russia)

Annotation: This article gives the technology the projecting of infotainment system of knowledge management, aimed for seeking and implementation of new works and methods of interaction between the educational environment and the principal participants to academic work.

Keywords: system of knowledge management, infotainment system of knowledge management, information support.

УДК 372.41

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

© 2013

Г.С. Квасных, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования

Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Аннотация: В статье раскрываются особенности содержания компетентностного подхода для формирования и развития языковой личности младшего школьника.

Ключевые слова: компетентностный подход в обучении, компетентность, коммуникация, языковая личность.

Современное общество ставит множество целей перед образованием, среди которых огромное значение уделяется развитию личности ребенка, его способностям. Школа, ориентированная исключительно на академические и энциклопедические познания выпускника, учитывающая новые запросы рынка труда, сегодня претерпевает изменения. Образование должно быть нацелено на формирование у выпускника готовности эффективно координировать свои внутренние и внешние ресурсы для принятия решений и достижения поставленной цели. Современная школа должна подготовить человека думающего и чувствующего, который не только имеет знания, но и умеет использовать эти знания в жизни, который умеет общаться и обладает внутренней культурой. Цель не в том, чтобы ученик знал как можно больше, а в том, чтобы он умел действовать и решать проблемы в любых ситуациях, т.е. обладал рядом компетенций.

Изменения в образовании, его модернизация – это процесс развития и постоянного движения вперед, это изменения, которые должны поэтапно происходить в образовании, подвергаться анализу, корректировке в соответствии с полученными результатами, что предполагает постоянное обновление целей, структуры, содержания, методов и средств обучения, форм организации учебного процесса.

Одним из центральных критериев обучения русскому языку, наряду с формированием нравственных, эстетических, социально значимых качеств личности школьника, является развитие ученика как языковой личности, полноценно владеющей речью во всех ее видах и формах. В условиях коммуникативно-деятельностного подхода к обучению содержанием образования становится органическое единство процесса усвоения основ лингвистики и процесса формирования коммуникативных умений и навыков, что обеспечивает формирование языковой личности ребенка, свободное владение им языком в разных сферах и ситуациях общения.

Важной частью формирования языковой личности в процессе управления языковым образованием является составление реестра компетенций, которыми она должна обладать [1].

Понятие «языковая личность» базируется на понятии личности как субъекта отношений и сознательной деятельности, определяющей данную системой общественных отношений, культурой и обусловленной также биологическими ее особенностями. Личность одновременно и продукт, и субъект истории, культуры, ее творения и творение.

Творцом культуры человек становится благодаря способности быть субъектом деятельности, создающим и постоянно совершенствующим новую среду [2].

В настоящее время существенно меняются цели образования, при этом происходящие в мире изменения в области целей образования, соотносимые, в частности, с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивной адаптации в этом мире, вызывают необходимость постановки вопроса обеспечения образованием более полного, личностно и социально интегрированного результата. Обобщающим определением такого интегрального социально-личностного, индивидуально-поведенческого феномена как результата образования, в содержание которого входит мотивационно-ценностный, когнитивный компоненты и выступило понятие «компетенция».

Индивидуальный опыт учащегося становится основой субъектной позиции учащегося и, как следствие, основой для формирования его ключевой компетенции, не сам по себе, а лишь в процессе его осмысления, поэтому педагогически важными становятся не столько сами активные формы и методы работы на уроках, сколько их последующее обсуждение.

Опыт учащихся может проявляться через его собственное мнение, например в ходе дискуссии или обсуждения вводимых новых понятий. Это значит, что на-

ряду с традиционными формами и методами обучения, в арсенале учителя должны быть «компетентностные» формы и методы, т.е. в процесс преподавания должны быть включены не только деятельностные (ролевые и деловые игры, исследовательская деятельность учащихся, метод проектов, практические работы и т.д.), но и вербальные, которые, тем не менее, могут быть отнесены к активным методам обучения: обращение к прошлому или только что сформированному опыту учащихся; открытое обсуждение новых понятий, в ходе которого неизбежно оказывается задействованной субъектная позиция учащихся и, опосредованно — их прежний опыт; открытое обсуждение проблемных ситуаций; дискуссия учащихся, столкновение их субъектных позиций.

Введение этих понятий – закономерное следствие более глубокого осмысления сущности целей преподавания русского языка, основанного на современных достижениях психологии и лингвистики. Оно делает возможным более полное и последовательное построение содержания обучения русскому языку во всем многообразии его функций. Известно, как сложны и многоаспектны цели и задачи обучения. Понятия компетенции помогают определить их более точно. Обеспечить формирование элементарной лингвистической компетенции, включающей в себя знания о русском языке как общественном явлении и развивающейся системе, а также необходимые сведения о лингвистической компетенции, языковой компетенции, включающей знание самого языка, владение всеми языковыми нормами, включая орфографические и пунктуационные; коммуникативной компетенции, предполагающей овладение различными видами речевой деятельности на основе речеведческих знаний.

До сравнительно недавнего времени толкование понятия «владение языком» не было достаточно полным и ограничивалось иногда, к сожалению, ограничивается и сегодня, уровнем знания основных языковых категорий, явлений, правил и правописной грамотностью учащихся. Понятия компетенции дают более четкие ориентиры при описании владения русским языком и для разработки измерителей уровня подготовки школьников, значительно изменяет всю систему контроля, учета и оценивания. Не случайно выполнение требований стандарта оценивается и по тестам языковой и лингвистической компетенций, а коммуникативная компетенция измеряется уровнями владения речевой деятельностью (чтением, письмом, устной монологической и диалогической речью).

Поставленные цели предполагают формирование у человека некоего набора ключевых (сквозных) компетенций, которые позволяют ему успешно продолжать образование каждый раз, когда в этом возникает необходимость, при столкновении с проблемами, появляющимися в личной и профессиональной жизни.

В настоящее время в контексте глобализации компетентностный подход к образованию особенно востребован в рамках Болонского процесса, позволяя преодолеть устоявшиеся когнитивные ориентации высшего образования, по-новому взглянуть на существующее содержание образования, методы и средства обучения [3].

Понятия компетенции и компетентности системные, многокомпонентные. Они характеризуют определенный круг предметов и процессов, реализуются на различных уровнях, то есть включают различные умственные операции (аналитические, критические, коммуникативные), а также практические умения, здравый смысл и имеют свою классификацию и иерархию. Общую компетентность человека можно представить, очевидно, как комплекс, включающий знаниевые (когнитивные), деятельностные (поведенческие) и отношенческие (аффективные) компоненты.

Необходимость формирования компетенций, начиная с начальной школы, подтверждает Н.В. Кирдяева в своей статье «Социально-ориентированная подготов-

ка детей дошкольного возраста к начальному обучению». Так, она включает в указанную подготовку следующие компоненты, соотносимые нами с ключевыми компетенциями [4, с. 29].

1) *информационный компонент*:

- наличие обобщенных представлений об окружающем мире;
- умение анализировать информацию с любого вида с разных позиций;
- стремление расширить свой кругозор.

2) *рефлексивный компонент*:

- наличие представлений о себе;
- желание понимать свои собственные чувства и действия;
- способность к самонаблюдению;
- умение выражать свои желания и регулировать их в соответствии с правилами группы и семьи.

3) *коммуникативный компонент*:

- умение выбрать адекватную модель поведения в различных жизненных ситуациях;
- способность к диалогу;
- наличие навыков этикета;
- умение работать и осуществлять совместную деятельность.

Основная теоретическая предпосылка введения понятия «компетенция» – это разграничение языка и речи. В школьной методике это связано с поисками путей более точного, строгого определения того, как ученик владеет языком. Под *компетенцией* понимается совокупность знаний, умений и навыков, которые обеспечивают овладение им.

Исследователи, методисты в области языка определяют различные сочетания предметных компетенций, которые необходимо формировать на начальном этапе языкового обучения. Среди них выделяют: лингвистическую (языковедческую), языковую, речевую, коммуникативную, лингвокультурную, читательскую, правописную (орфографическую, каллиграфическую), нравственную и т.д. компетенции. Рассмотрим некоторые из них.

Языковая (лингвистическая) компетенция требует соблюдения норм литературного языка, овладения лексическими средствами. Анализа фактов и явлений языка. Сабитова Ж.И. выделяет следующие критерии языковой компетенции: владеет элементарными способами анализа изучаемых явлений языка; анализирует звуко-буквенный состав слова; выделяет части слова; определяет принадлежность слова к части речи; разграничивает типы предложений по цели высказывания; находит главные и второстепенные члены предложения [5, с. 6-7].

Е. Быстрова дает следующее определение *коммуникативной компетенции* – «это знания, умения, навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватного целям, сферам, обстановке общения. К основным понятиям лингвистики речи относятся стили, типы речи, строения описания, повествования, рассуждения, способы связи предложений в тексте, анализ текста. Но знания и умения, базирующиеся на, еще не обеспечивают общения, адекватного коммуникативной ситуации. Очень важно в этом плане собственно коммуникативное качество – умение выбрать лингвистическую форму, способ выражения, сообразные коммуникативному акту [6, с. 70; 7, 8].

Речевая компетенция предполагает овладение всеми видами речевой деятельности, базовыми умениями использования языка в различных сферах и ситуациях общения. И.А. Зимняя определила ее как систему основных видов речевой деятельности – слушания, говорения, чтения, письма [9, с. 105].

Лингвокультурная компетенция осознается в качестве самостоятельной, отдельной от собственно языковой и коммуникативной компетенций.

Совершенно естественным является тот факт, что и методическая наука должна репрезентовать лингвокультурную компетенцию как самостоятельную, но производную от собственно языковой: взрослый носитель языка и коммуникант 6-10 лет только в том случае способны точно интерпретировать факты языка в категориях культуры, если достаточно осведомлены в грамматике или прагматике той или иной языковой системы [10].

Культуроведческая компетенция описана у Е. Быстровой как знание русского речевого этикета, наименований предметов и явлений традиционного быта, национальных игр, обрядов, обычаев, изобразительного искусства. В нее входит и знание невербальных средств общения: мимики, жестов. Существенное место в формировании культуроведческой компетенции занимает текст художественной литературы как материал для упражнений и разборов, как средство духовного и эстетического воспитания, и обучения школьников речевому общению. Для становления культуроведческой компетенции важно осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка, и истории народа, национально-культурной специфики русского языка и русского речевого и невербального поведения [6, с. 71].

Таким образом, могут быть сформулированы следующие рекомендации:

1) компетентностный подход в обучении русскому языку на начальной ступени обучения способствует достижению качества, т.к. вызывает устойчивый познавательный интерес учащихся; придает практический и прикладной характер обучению, развивает у обучающихся личностный опыт эффективного общения и др.

2) компетентностное обучение должно мотивировать развитие информационных, коммуникативных, кооперативных, проблемных способностей обучающихся, их готовность к эффективному обобщению на основе сформированных лингвистической, языковой, речевой, коммуникативной, культуроведческой компетенций;

3) представление языкового материала на уроках русского языка должно осуществляться в инструментальной функции языка;

4) задания и упражнения при компетентностном обучении должны быть интересными и одновременно доступными, чтобы вызвать у младших школьников готовность их выполнить и выполнить успешно; по своему содержанию задания и упражнения должны иметь личностный смысл для ученика, обогащать его личный опыт;

5) учебная деятельность младших школьников должна постепенно переходить в форму исследовательской, практически-преобразовательной, сама становится предметом усвоения;

6) в учебной деятельности важно не только постоянное упражнение своих языковых возможностей, языковое саморазвитие, но и сравнение своего продукта речевой деятельности с лучшими образцами;

7) при оценивании заданий и упражнений в аспекте компетентностного обучения следует учитывать: природа компетентности такова, что она хотя и является продуктом обучения, но прямо не вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, целостной самоорганизации и синтеза своего деятельностного и личного опыта.

В современных условиях осуществляется комплекс мер, направленных на внедрение компетентностного образования, проводятся исследования по определению базовых и ключевых компетентностей как ожидаемых результатов обучения, разрабатываются стандарты образования, учебные программы, планы и пособия.

Таким образом, реализация компетентностного подхода в обучении русскому языку возможна через определение ключевых и предметных компетенций и их формирование на начальном этапе обучения в школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Митусова О.А. Компетентностный подход к обучению и языковая личность // Высшее образование сегодня. – М.: ООО «Логос». – 2008. – №6. – С. 26 – 28.

2. Саяхова Л.Г. Компетентностный подход к формированию языковой личности в лингвокультурологической концепции обучения русскому языку // Вестник Башкирского университета. – 2011. – Т. 16. – № 3. – С. 282 – 292.

3. Будяк Л.В. Компетентностный подход в высшем образовании // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – №1. – С. 31 – 35.

4. Кирдяева Н.В. Социально-ориентированная подготовка детей дошкольного возраста в начальном обучении // Начальная школа. – 2008. – №12. – С. 28 – 32.

5. Сабитова Ж.И. Обучение родному языку в контексте достижения ожидаемых результатов // Начальная школа Казахстана. – 2006. – №5. – С. 6 – 7.

6. Быстрова Е.А. Компетентный носитель языка // Народное образование. – 2002. – №5. – С. 70-71.

7. Коновалова Е.Ю. Современные аспекты языковой ситуации в условиях общественных изменений // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2010. № 4. С. 23-25.

8. Коновалова Е.Ю. Особенности проявления языковой компетентности руководителей образовательных учреждений в аналитической деятельности // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 114-117.

9. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 148 с.

10. Свиридова А.В. К проблеме формирования лингвокультурной компетенции учащихся начальных классов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. – №5 – С. 29 – 30.

COMPETENCE APPROACH TO THE FORMATION OF LANGUAGE PERSON JUNIOR HIGH SCHOOLN STUDENTS

© 2013

G.S. Kvasnyh, candidate of pedagogical sciences, assistant professor
North Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Annotation: The article describes the features of the content of the competence approach for the formation and development of the linguistic identity of the younger schoolboy.

Keywords: competence-based approach to learning, competence, communication, linguistic identity.

РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

© 2013

С.В. Власенко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
О.В.Корягина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Аннотация: Актуальность вопросов развития инновационной деятельности педагогов, направления формирования готовности педагогов к инновационной деятельности предъявляет требования к поиску новых способов организации процесса обучения взрослых в системе повышения квалификации.

Ключевые слова: инновационная деятельность, педагог, готовность, профессиональное развитие, нововведение.

Проблема развития инновационной деятельности педагога, с одной стороны – сложна, с другой – вполне решаема. Необходимо задуматься, во-первых, как обеспечить развитие инновационной деятельности педагога в системе повышения квалификации, а, во-вторых, какими профессионально значимыми качествами такой педагог должен обладать. Существует различное понимание роли учителя: одни видят в нем простого преподавателя конкретного учебного предмета, другие – педагога, воспитателя и наставника молодежи, человека, способствующего становлению личности ученика. Результативность деятельности школы определяется личностью педагога, который должен обладать широкими познаниями в сфере культуры, в области психологии, педагогики и методики обучения.

В педагогической науке понятие «инновационная деятельность» трактуется достаточно широко. Инновационная деятельность рассматривается как: вид педагогической деятельности; творческий процесс по планированию и реализации педагогических новшеств, направленных на повышение качества образования; социально-педагогический феномен, отражающий творческий потенциал педагога.

Мы полагаем, что эффективность инновационной деятельности педагога зависит от различных факторов, имеющих экзогенное и эндогенное происхождение. Экзогенные факторы включают в себя организационно-управленческие, материально-технические ресурсы и являются существенным условием развития инновационной направленности личности учителя, влияя на успех ее реализации. Эндогенные факторы представляют совокупность характеристик личности учителя: способность генерировать новые представления и идеи с последующим воплощением в практических формах; готовность совершенствовать свою деятельность; наличие мотивации и потребностей, средств и методов, обеспечивающих готовность к инновационной деятельности; развитое инновационное сознание.

По мнению доктора психологических наук Л.А. Митиной: «На пути модернизации образования стоят две серьезные проблемы. Во-первых, как показывает опыт, наиболее слабым звеном в процессе внедрения инноваций... Стал школьный учитель, творческий и личностный рост которого далеко не всегда стимулируется включением в инновационную деятельность [1, с.40] Развивающее образование предъявляет особые требования к личности и деятельности педагога [2, с.4].

В сложившихся условиях педагог, чтобы быть успешным и востребованным, должен обладать определенными личностными качествами – быть готовым к изменениям, уметь быстро и эффективно адаптироваться к новым условиям, постоянно обновлять свои знания, свои умения, т.е. быть компетентным.

Новая парадигма образования требует и нового учителя, творческая индивидуальность которого должна проявляться не только в стремлении создавать нечто новое, но прежде всего в способности к изменению самого себя. Новые условия ориентируют учителя на готовность к диалогу, к совместному поиску, к сотрудничеству и сотворчеству [3].

Развитие инновационной деятельности педагога предвдваряет этап формирования готовности педагога к инновационной деятельности.

Особое значение в процессе формирования готовности педагога к инновационной деятельности приобретает развитие личностных педагогически значимых качеств, особенно способности воспринимать происходящее с точки зрения ученика. Готовность - профессиональная позиция личности, как качественное и количественное состояние знаний, умений и навыков, также как система последовательных действий. М.Н. Сарыбеков определяет этапы процесса формирования готовности:

1) Формирование интеллектуального потенциала личности на основе совокупности методологических, естественно-научных, психолого-педагогических знаний;

2) Превращение полученных знаний в активный фактор сознания, поведения и деятельности, в результате установления положительных связей между знаниями и сферой чувств и переживаний;

Реализация на положительном эмоциональном фоне знаний в практической деятельности [4].

При разработке модели готовности педагогов к инновационной деятельности мы выбрали приоритетные направления, предложенные Е.И. Роговым:

1) изменение всей системы деятельности, функции иерархического строения; при формировании трудовых навыков происходит движение личности по ступеням профессионального мастерства, развивается специфическая система способа выполнения деятельности - формируется личностный стиль деятельности;

2) изменение личности субъекта, проявляющееся как во внешнем облике (моторике, речи, эмоциональности, формах общения), так и в формировании элементов профессионального сознания (профессионального внимания, перцепции, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы), что в более широком плане может рассматриваться как становление профессионального мировоззрения;

3) изменение соответствующих компонентов установки субъектов по отношению к объекту деятельности, что представлено в когнитивной сфере - в уровне информированности об объекте, степени осознания его значимости; в эмоциональной сфере в интересе к объекту, в склонности к взаимодействию с ним; в практической сфере - в осознании своих реальных возможностей влияния на объект. В результате, установка субъекта воздействовать на объект заменяется на потребность во взаимодействии, что позволяет говорить о становлении профессиональной культуры [5].

Инновационная деятельность педагога зависит от ряда педагогических условий. Характер инновационной педагогической деятельности определяется уровнем его личностной готовности к этой деятельности. Под готовностью к инновационной деятельности мы понимаем совокупность качеств педагога, включающая понимание значимости обновления педагогического процесса, владение инновационными формами и методами обучения, направленность на совершенствование собственной педагогической деятельности.

В контексте нашего исследования одной из наименее разработанных остается проблема формирования готовности педагога к инновационной деятельности, как объекту деятельности учителя.

Современные педагогические исследования направлены на формирование нового мышления педагогов. В контексте нашего исследования актуально мнение Л.Ф. Спирина о том, что готовность педагога, зависит «от научно-теоретической подготовки и нравственной направленности личности, от его характерологических качеств, зависит, как будет работать с поступающей к нему информацией, как он будет ее оценивать и использовать при решении конкретных воспитательно-образовательных задач [6].

Развитие инновационной деятельности педагога требует психологической перестройки личности, предполагающей изменение отношения человека к тем или иным взглядам, установкам [7]. Когда меняются условия деятельности, изменяются, прежде всего, психологические установки личности - это изменение субъективной системы отношений человека к различным проявлениям действительности. Одна из причин этого заключается в том, что «процесс роста требует постоянной готовности рисковать, ошибаться, отказываться от старых привычек. Большинство людей имеет сильную тенденцию придерживаться устойчивого стиля поведения. Реализация же потребности в самоактуализации требует открытости новым идеям и опыту» [8, с.496].

Современный педагог должен обладать умениями создания условий для формирования у детей способности ориентироваться в обстоятельствах, постигать социальный смысл и мотивы деятельности, поступков людей, умение принять самостоятельное решение и пойти на риск.

В педагогической науке инновационная деятельность понимается как целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении собственного педагогического опыта при помощи сравнения и изучения, изменения и развития учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, внедрения новой педагогической методики.

В образовательном процессе необходимы нововведения, и зависит их введение от значимости инновация для педагога и всего педагогического коллектива, от состояния «готовности» образовательной среды к восприятию, разработке и адаптации нововведения в педагогическом процессе образовательного учреждения. Степень готовности к введению инноваций определяется готовностью педагогов к осуществлению инновационной деятельности, основанной на осознании ценности инновационных процессов в образовании. Способной педагога к внедрению инновационной деятельности позволяет генерировать новые знания, осуществлять их внедрение в образовательную среду и формировать у учащихся творческого мышления и навыков исследовательской деятельности.

Важно формирование инновационного потенциала педагога, он должен быть восприимчив к инновациям, способен осваивать инновации, быть творчески активен.

Таким образом, педагоги, у которых сформирована готовность к целенаправленному поиску и введению в свою деятельность конструктивных новшеств – готовность к инновационной деятельности - обладают не только высоким интеллектуальным и творческим потенциалом, но и критическим отношением к действительности, стремлением к её рефлексии, поиску альтернативы в своей профессиональной деятельности.

Такой подход к определению сущности инновационной деятельности, а на этой основе и содержания процесса совершенствования профессионализма педагога, обеспечивает целостность представлений о труде педагога и результатах его деятельности [9-11].

В процессе повышения квалификации педагогов

осуществлялось освоение программ курсов (базовых, проблемных, развивающих) по теме «Инновационные формы организации процесса обучения», «Современные технологии обучения как важнейшее условие развития профессиональной компетентности педагога», «Развитие профессиональной компетентности педагога в условиях проектирования инновационных форм организации процесса обучения в системе повышения квалификации». Обучение педагогов проводится на основе андрагогических принципов и активного использования интерактивных методов обучения: психолого-педагогические тренинг, коммуникативный тренинг, деловые и ролевые игры «Профессиональная компетентность педагога – это...», защита модели инновационных форм организации процесса обучения, дискуссии, диалоговая панорама, работа в малых и больших группах: «Снежный ком», «Моделирование современного развивающего урока» и др.

Цель курсовой подготовки - повышение мотивации педагогов к использованию инновационных форм организации процесса обучения.

Предполагается обсуждение вопросов:

Формирование профессиональной компетентности педагогов;

Дидактические основы организации процесса обучения;

Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении;

Формы организации процесса обучения;

Инновационные формы организации процесса обучения.

Развитие инновационной деятельности педагогов проводится и в межкурсовой период. Данная работа включает деятельность педагогов по апробации новых форм, методов обучения в повседневной педагогической практике. Педагоги разрабатывают индивидуальные программы саморазвития профессиональной компетентности. На данном этапе организуются творческие мастерские педагогов. По окончании работы педагоги представляют творческие и рефлексивные отчеты. Этот этап на второй сессии включал проектирование и защиту учителями модели развивающих уроков, творческие отчеты по саморазвитию учителя и др. Определялись достижения педагогов и учащихся (на основе метода «Портфолио»).

Самореализация, самоопределение педагога, выявление и развитие его творческого потенциала, становление собственных педагогических взглядов мы рассматриваем как важнейшие условия развития инновационной деятельности педагога.

Профессиональная подготовка учителя не заканчивается в стенах педагогического учебного заведения, она продолжается на протяжении всего периода профессиональной деятельности. Непрерывность профессионального образования учителя является необходимой предпосылкой развития его творческих способностей, интегративным элементом его жизнедеятельности и условием постоянного развития индивидуального педагогического опыта. Рост профессионального мастерства и педагогической культуры учителя идет более интенсивно, если личность занимает позицию активного субъекта деятельности, если практический индивидуальный опыт осмысливается и соединяется с социальным опытом, если в педагогическом коллективе поддерживается, поощряется творческий профессиональный поиск.

Развитие инновационной деятельности педагога – процесс профессионального развития педагога, предполагающий наличие у него качеств, необходимых для выполнения педагогической деятельности, направленной на осмысление собственного педагогического опыта при помощи сравнения и изучения, изменения и развития учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения ново-

го знания, внедрения новой педагогической методики, представляющая систему взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: ценностно-мотивационно-го, содержательного и операционального.

Результатом инновационных процессов в образовании является использование новшеств, как теоретических, так и практических, а также тех, которые образуются на стыке теории и практики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М., 1996. - 309 с.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. - М.: Информационно-издательский дом «Филинъ», 1996. - С.4.
3. Митина Л.М. Психология развития конкурентно-способной личности. - М.. 2002.
4. Сарыбеков М.Н. Теория и практика экологической подготовки будущих учителей: дисс. ... докт.пед.наук. - Алма-Ата, 1988. - 288 с.
5. Рогов Е. И. Личность в педагогической деятельности. - Ростов н/Д, 1994. - 240 с.
6. Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педаго-

гических задач (развивающееся профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Под ред. П.И. Пидкасистого. - М.: Изд-во «Российское педагогическое агентство», 1997. - 174 с.

7. Битаева Д. Ф. Профессиональная деятельность педагога в инновационной системе образования // Вестник Государственного Университета управления. - М., 2013. - С. 202-205. -<http://elibrary.ru/item.asp?id=18972094>

8. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (основные положения, исследования и применения). - СПб., 1999. - С. 479-510.

9. Власенко С.В. Управление мотивацией профессионального самоопределения и профессионального развития // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. - №3. - 2012. - С.49-51.

10. Коростелева Е.Ю. Профессиональное технологическое развитие учителей начальной школы // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 178-180.

11. Коростелева Е.Ю. Совершенствование профессиональной подготовки педагогов в условиях технологизации образовательного процесса // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2010. № 4. С. 25-27.

DEVELOPMENT OF INNOVATION IN TEACHER TRAINING

© 2013

S.V. Vlasenko, candidate of pedagogical sciences, associate professor of pedagogy

O.V. Koryagina, candidate of pedagogical sciences, associate professor of pedagogy

North-Kazakhstan State University named after M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Annotation: The relevance of the development of innovation educators direction of the formation of readiness of teachers to innovate makes demands on the search for new ways of organizing learning in adult training system.

Keywords: innovation, teacher readiness, professional development, innovation.

УДК 159.973: [159.95]

ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ ПСИХИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ

© 2013

Д.В. Лазаренко, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры «Психология»

С.В. Курбатова, старший преподаватель кафедры «Психология»

Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Аннотация: Специальное обучение, направленное на развитие детей с общим психическим недоразвитием, предусматривает в первую очередь формирования у них высших психических процессов, особенно – мышления. Это важное направление коррекционной работы теоретически обоснованно тем, что формирование наглядно-образного мышления у младших школьников с общим психическим недоразвитием на уроках чтения способствует развитию мыслительной деятельности и речи, продвижению в общем развитии и тем самым создает реальную основу для социально-трудовой адаптации выпускников специальной (коррекционной) школы.

Ключевые слова: наглядно-образное мышление, виды речи, мнемотехника, мнемотаблицы.

В настоящее время государственная политика Республики Казахстан направлена на улучшение условий социального развития детей с ограниченными возможностями. В связи с этим, в 2002 году был принят Закон Республики Казахстан № 343 «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», который определяет формы и методы социальной, медико-педагогической коррекционной поддержки детей с ограниченными возможностями, направлен на создание эффективной системы воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями [1]. Во исполнение данного закона необходимо внедрять и распространять передовой опыт обучения детей с ограниченными возможностями для решения проблем, связанных с воспитанием, обучением детей с ограниченными возможностями.

Для описания проявлений мышления в психологии применяется определение мышления в широком смысле как активной познавательной деятельности субъекта, необходимой для его полноценной ориентации в окружающем природном и социальном мире. Для изучения конкретных механизмов мышления в психологической науке говорят о мышлении в узком смысле как процессе

решения задач. Психологическое исследование природы мышления исходит из различия чувственного и рационального познания [2].

Специальное обучение, направленное на развитие умственно отсталых детей, по мнению И.Г. Еременко, предусматривает в первую очередь формирования у них высших психических процессов, особенно – мышления. Вместе с тем доказано, что мышление умственно отсталого ребенка развивается [3].

Мыслительные процессы у умственно отсталых младших школьников протекают весьма своеобразно. По мере специального обучения, считает Т.Д. Марцинковская, недостатки мышления учеников корригируются, но не преодолеваются полностью и вновь обнаруживаются при усложнении предъявляемых задач [4].

У детей с нарушением интеллекта наблюдаются отклонения в речевом развитии разной степени выраженности. Как отмечает О.Е. Фрейеров, чем менее глубока дебильность, тем обычно большим числом слов и отдельных понятий оперирует больной. Однако иногда и при неглубоких степенях дебильности речь может быть значительно нарушена [5].

Уровень недоразвития речи у большинства детей с неосложненной умственной отсталостью, согласно Л.С. Выготскому, соответствует степени их интеллектуального дефекта. У них отсутствуют локальные речевые расстройства, но всегда имеются общее недоразвитие речи, проявляющееся скудностью активного словаря, упрощенным построением фраз, аграмматизмами, нередко косноязычием. Словарь учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы отличается бедностью, значения слов недостаточно дифференцированы [6].

Уровень развития диалогической речи, столь необходимой для социальной адаптации человека, у рассматриваемого контингента детей крайне низкий. В связи с недоразвитием речи, узким кругом интересов и мотивов младшие школьники редко являются инициаторами общения. Они не умеют слушать то, о чём их спрашивают, и не всегда отвечают на заданный им вопрос, а если и отвечают, то зачастую невпопад. Ответы учащихся могут быть или чрезмерно сжатыми, или излишне пространными. В последнем случае они по содержанию далеки от вопроса, избилуют повторениями, несут в себе неадекватную информацию. По сравнению с диалогической, овладение монологической речью оказывается чрезмерно сложным. Это, с точки зрения В.Г. Петровой, связано с трудностями планирования высказывания, с неумением следовать заранее определённой схеме [7].

Нами уже изучались особенности сформированности мыслительных действий и мышления у учащихся с нормой в развитии [8; 9].

В данной статье мы исследовали специфику развития наглядно-образного мышления у учащихся с интеллектуальными нарушениями. Актуальность проведенного исследования обусловлена тем, что развитие наглядно-образного мышления как основы для формирования логического мышления, является необходимым для последующей деятельности умственно отсталого младшего школьника в период учебной деятельности в специальной (коррекционной) школе. Это обстоятельство определяет необходимость повышения развития наглядно-образного мышления школьников с умственной отсталостью, как одного из важнейших компонентов учебного процесса.

В процессе развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления создаются условия для становления воссоздающего воображения (у ребенка появляется возможность мысленно воспроизвести наглядную ситуацию на основе слова). Особенно это важно для детей, воспитывающихся в условиях специальной (коррекционной) школы-интерната, т. к. их развитию следует уделять значительно больше внимания. Даже в старших классах, отмечает Л.Г. Парамонова, дети испытывают затруднения при необходимости рассказать о ходе уже выполненной работы: пропускают действия, говорят о них в общем виде. Но особенно сложным для них оказывается планирование деятельности [10].

Таким образом, обнаруживается тесная взаимосвязь в развитии речи и мышления, патологическое формирование которых в свою очередь связано с нарушением формирования других психических процессов: восприятия, ощущений, памяти.

Главная задача уроков чтения, по мнению Б. Ено – выработка у детей навыков правильного, беглого, выразительного и сознательного чтения. Работа над содержанием прочитанного в большой степени помогает исправить недостаток образного восприятия, активизировать словарь детей, в той или иной степени устранить нарушения монологической речи, усовершенствовать словесную систему мышления [11].

Нарушение наглядно-образного мышления, указывает А.К. Аксенова, приводит к неточному, а иногда и к искаженному представлению ситуации, описанной в рассказе. Бедность словаря школьников, неточное пони-

мание многих слов, неумение вникать в суть образных выражений, непонимание словосочетаний, употребленных в переносном значении, еще больше затрудняют усвоение содержания читаемого [12].

У детей с нарушением интеллекта особенно важно развивать наглядно-образное мышление, используя символы, схемы, которые лежат в основе образования искусственных ассоциаций, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти, что и составляет суть мнемотехники. Использование на уроках чтения приемов мнемотехники по методике когнитивного развития Е.Г. Карцевой, с позиции Л.В. Омельченко, позволяет значительно сократить время обучения за счет оптимизации и рационализации основных операций мыслительной деятельности [13].

Мнемотаблица – это схема, в которую заложена определенная информация. Для того, чтобы выработать у детей с самого раннего возраста определенные навыки и умения, в обучающий процесс вводятся так называемые мнемотаблицы (схемы). Мнемотаблицы, кодированные стихи, по мнению Л.И. Дмитриевой, несут не только различную информацию и решают общеобразовательные задачи, но и способствуют развитию всех видов памяти, логического, образного мышления, тренирует внимание. Большое значение методика имеет в работе с «слабообучаемыми» детьми. Чем раньше ребенок овладеет этими знаниями, тем легче ему дается процесс обучения. Как показывает практика ученики, владеющие мнемотехникой, в будущем легко усваивают большие объемы информации, самостоятельно кодируя ее. Мнемотаблицы используют для обогащения словарного запаса, при обучении составлению рассказов, при пересказах художественной литературы, при отгадывании и загадывании загадок, при заучивании стихов. Схемы помогают детям самостоятельно определить главные свойства и признаки рассматриваемого предмета, установить последовательность изложения выявленных признаков; обогащают словарный запас детей. Цель обучения развитие памяти, мышления, воображения, внимания, а именно психических процессов, которые тесно связаны с полноценным развитием речи. Основа обучения – развитие творческого познания [14].

Исследование проводилось в специальных (коррекционных) школах № 1 и № 2 г. Петропавловска Северо-Казахстанской области (Казахстан). Для участия в эксперименте были выбраны учащиеся 4 классов, в количестве 32 человек. Целью исследования явилось изучение уровня развития наглядно-образного мышления у младших школьников с нарушением интеллекта на уроках «Чтения» в 4 классе специальной (коррекционной) школы VIII вида и определение уровня сформированности умения пересказывать текст умственно отсталыми школьниками.

Исследование уровня сформированности наглядно-образного мышления у умственно отсталых младших школьников проводилось по методике Л.С. Цветковой. Данный тест состоит из 5 субтестов:

- конструирование предметов (частотных без опоры на слово);
- тоже с опорой на слово-наименование предмета;
- метод дифференцирования предметов (объектов);
- понимание сюжетных картин;
- понимание содержания серии сюжетных картин и нахождение последовательности картин в серии [15].

Для выявления уровня сформированности умения пересказывать умственно отсталыми использовалась предлагаемая В.П. Глуховым и Т.А. Ткаченко методика, цель которой – выявить особенности связной монологической речи (навыков пересказа) [16].

На формирующем этапе эксперимента на уроках чтения контрольный класс занимался по традиционной методике, а в экспериментальном классе использовались специальные методы и приемы, упражнения, направленные на формирование наглядно-образного мышле-

ния, основанные на рекомендациях В.П. Глухова и Т.А. Ткаченко, которые советовали максимально использовать приемы, облегчающие детям составление связного последовательного сообщения, в частности путем выделения главных смысловых звеньев сюжета произведения. Это способствует адекватному воспроизведению текста рассказа и пониманию картин и серий картин.

На контрольном этапе эксперимента мы выявили уровень сформированности наглядно-образного мышления и уровень монологической речи, используя те же методики. Полученные результаты были занесены в таблицу 1.

Таблица 1. Уровни сформированности наглядно-образного мышления в экспериментальном и контрольном классах на начало и конец опытно-экспериментальной работы (в %)

Классы Уровни	Высокий		Выше среднего		Средний		Ниже среднего		Низкий	
	н	к	н	к	н	к	н	к	н	к
ЭК	0	0	0	25	25	50	50	13	25	12
КК	0	0	0	0	37,5	39	37,5	38	25	23

Анализ полученных результатов подтверждает, что без применения и целенаправленного использования специальных упражнений, направленных на формирование наглядно-образного мышления у умственно отсталых детей, происходит очень медленно или почти не происходит. Результаты же в экспериментального класса можно считать положительными, так как наблюдалась динамика в изменении уровня сформированности наглядно-образного мышления.

Следовательно, наша гипотеза: если на уроках чтения в 4 классе систематически и целенаправленно применять специальные приемы и упражнения, направленные на формирование наглядно-образного мышления, то это будет способствовать более успешному формированию данного процесса и развитию речи умственно отсталых младших школьников, подтвердилась.

Таким образом, своевременное формирование наглядных форм мышления качественно изменяет развитие познавательной деятельности умственно отсталых детей и составляет существенное звено в обучении и социализации.

Разработанная система специальных приемов и упражнений, направленная на развитие деятельности при грамотном построении процесса обучения с опорой на его сохранные стороны оказывает влияние на развитие наглядно-образного мышления умственно отсталых детей.

В процессе развития наглядно-действенного и наглядно-образного мышления создаются условия для становления воссоздающего воображения (у ребенка появляется возможность мысленно воспроизвести наглядную ситуацию на основе слова). Особенно это важно для детей, воспитывающихся в условиях специальной (коррекционной) школы, т.к. их развитию следует

уделять значительно больше внимания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Закон Республики Казахстан от 11 июля 2002 года № 343 «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=1032168
2. Курс общей, возрастной и педагогической психологии /Под. Ред. М.В. Гамезо. М.: Просвещение, 1982. – 427 с.
3. Ерёменко И.Г. Олигофренопедагогика. – Киев: Вища школа, 1985. – 327 с.
4. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. – М.: Линка-пресс, 1998. – 326 с.
5. Фрейеров О.Е. Легкие степени олигофрении. Клиника и экспертиза. – М.: Медицина, 1994. – 224 с.
6. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М., 1990. – 598 с.
7. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. – М.: Педагогика, 1997. – 220 с.
8. Пустовалова Н.И., Лазаренко Д.В. Взаимосвязь самооценки и способности младших школьников действовать «в уме» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, 2012. № 2. – С. 177-180.
9. Лазаренко Д.В., Исакова Е.К. Взаимосвязь вербального мышления и лингвистических способностей младших школьников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, 2012. № 3. – С. 128-131.
10. Парамонова Л.Г. Нарушения речи у учащихся вспомогательной школы и пути их коррекции // Обучение во вспомогательной школе. – М., Л., 1993. – 452 с.
11. Бёдор Ено. Влияние речи на развитие образного мышления учащихся вспомогательных школ: Автореф... канд. пед. наук, / НИИ Дефектологии АПН СССР. – М., 1994. – 46 с.
12. Аксёнова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: Учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 320 с.
13. Омельченко Л.В. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи // Логопед, 2008. – № 4. – С. 102-115.
14. Дмитриева Л.И. Особенности запоминания у учащихся младших классов вспомогательных школ // Проблемы диагностики коррекции, валеологии в специальном (коррекционном) образовании. – Красноярск, 1996. – С. 23-29.
15. Цветкова Л.С. Методика диагностического нейропсихологического обследования детей / Л.С. Цветкова. – М.: Роспедагентство, 1997. – 84 с.
16. Глухов В.П. Методическое руководство к практическим занятиям по курсу «Специальная психология и коррекционная педагогика». – М., 1997. – 142 с.

STUDY OF THE DEVELOPMENT OF VISUAL-FIGURATIVE THINKING IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH OVERALL MENTAL UNDERDEVELOPMENT IN READING LESSONS

© 2013

D.V. Lazarenko, master of education, senior lecturer of department Psychology
S.V. Kurbatova, senior lecturer of department Psychology
North Kazakhstan State University n. M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Annotation: A special training aimed at the development of the overall mental underdevelopment children, will firstly provide them with higher mental processes, especially thinking. This is an important area of correctional work theoretically explained by that the formation of visual-figurative thinking of overall mental underdevelopment children in primary school reading lessons contributes to the development of intellectual activity and speech, promotion in the overall development and thereby creates a real basis for social and labor adaptation of graduates of special (correctional) schools.

Keywords: visual creative thinking, types of speech, mnemotechnique, mnemotables.

**РОЛЬ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОЛОДЕЖИ
 В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ**

© 2013

А.В. Лякишева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и педагогики высшей школы, докторант Института проблем воспитания Национальной Академии Педагогических Наук Украины
 Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки, Луцк (Украина)

Аннотация: В статье обобщаются результаты теоретического изучения особенностей внешкольных учебных заведений Украины как возможных агентов неформального образования детей и молодежи.

Ключевые слова: внешкольное образование, внешкольные заведения, неформальное образование, социально активная молодежь.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Сегодня внешкольное образование является неотъемлемой составляющей системы непрерывного образования Украины, определенной Конституцией Украины (в 1996 г.), Законом Украины «Об образовании» (в 1996 г.), Законом Украины «О внешкольном образовании» (в 2000 г.); призванная выполнять существенные социальные функции. В частности внешкольное образование способствует социальному становлению воспитанников, их самореализации и профессиональному самоопределению; сохранению и укреплению здоровья, формированию ценности здорового образа жизни, создает условия для интеллектуального, физического и культурного развития личности, обеспечивает содержательный досуг детей и молодежи, а также профилактику девиаций в подростковой и молодежной среде.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Современная система внешкольного образования Украины сложилась на основе исторического опыта и прошла определенные этапы собственного развития, тесно связанные с историческими событиями в стране. В настоящее время она включает широкую сеть внешкольных учебных заведений. В соответствии с Законом Украины «О внешкольном образовании» (ст. 12) внешкольные учебные заведения могут функционировать в форме центров, комплексов, дворцов, домов, клубов, станций, комнат, студий, школ искусств, начальных специализированных художественных учебных заведений (школ эстетического воспитания), спортивных школ, физкультурно-спортивных клубов по месту жительства, детских стадионов, детских библиотек, детских флотилий, галерей и др., что осуществляет внешкольное образование [1].

Благодаря деятельности внешкольных учебных заведений в Украине обеспечена доступность внешкольного образования, функционирования и развитие ее разнообразных форм. Работа отмеченных заведений организуется в соответствии с индивидуальными возможностями, интересами, способностями воспитанников и осуществляется за разными направлениями внешкольного образования (художественно-эстетический, научно-технический, эколого-натуралистичный, туристско-краеведческий, физкультурно-спортивный, социогуманитарный и другие).

На период 2011 года в Украине работало 1496 государственных и коммунальных внешкольных образовательных заведений, их посещало свыше 1 млн. 242 тыс. детей и подростков, что составляло 35,7% от общего количества детей школьного возраста, что, безусловно, не является достаточным показателем в современных условиях.

Наибольшей популярностью пользуются кружки, группы и другие творческие объединения художественно-эстетического (33740), научно-технического (15960), эколого-натуралистичного (8475), туристско-краеведческого (6932) направлений внешкольного образования.

[2] Статья 38 Закона Украины «Об образовании» определяет внешкольное образование и воспитание как часть структуры образования, направленной на развитие способностей, талантов детей, ученической молодежи, удовлетворения их интересов, духовных запросов и потребностей в профессиональном определении; отмечает обеспечение государством условий для получения учениками и молодежью внешкольного образования. [3].

Актуальными в пределах определенной нами проблемы являются исследования отечественных авторов относительно обоснования особенностей содержания, форм и методов учебно-воспитательного процесса внешкольных учебных заведений, идей их воспитательного потенциала, в частности: В. Вербицкого, Л. Ковбасенко, О. Лебедева, О. Литовченко, Г. Пустовита, Т. Свирской, Т. Сущенко и др. Вопросы воспитания и социализации учеников во внешкольных учебных заведениях отражены в трудах отечественных ученых (О. Быковской, А. Золотарёвой, Б. Куприянова и др.).

Формирование целей статьи (постановка задания). Исследования показали, что существенной основой воспитания, развития и социального становления личности во внешкольных учебных заведениях является вариативность и разноуровневость, добровольность и многоукладность, неограниченные возможности во времени и географических пределах осуществления, практическая направленность учебно-воспитательного процесса (Г. Пустовит). [4] Результат социального становления детей и ученической молодежи во внешкольных учебных заведениях рассматривается как усвоение ребенком системы социальных ролей (семейно-социальных, профессионально-трудовых и т.п.), формирование социальных знаний (политических, социально-экономических, общекультурных), приобретение опыта их приложения; формирование социальной стойкости; развитие индивидуальных качеств личности (А. Золотарёва) и др. [5]

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Хотя внешкольное образование представлено разнообразными типами заведений, отличающееся собственными принципами деятельности, заданиями, спецификой содержания, форм, методов и технологий, учёные работают в направлении поиска общих принципов определения содержания и направлений деятельности внешкольных учебных заведений. Ориентиром в этом являются идеи неформального образования. В частности это ведущие принципы неформального образования: учиться в действии, учиться сотрудничеству, научиться учиться. «Учиться в действии» значит получать разные умения и навыки во время практической деятельности. «Учиться сотрудничеству» предусматривает получение и развитие представлений об отличиях, существующих между людьми, умения работать в группе и в команде, а также принимать окружающих такими, какие они есть, и сотрудничать с ними. «Научиться учиться» значит получать навыки поиска информации и ее обработки, навыка анализа собственного опыта и выявление индивидуальных образовательных целей, а также способность при-

менять выше сказано в разных жизненных ситуациях. [6]

А. Золотарева, О. Лебедев, Т. Свирская отмечают то, что внешкольное образование давно уже превратилось в дополнительное образование, дополнительное к школьному, обязательному образованию.

Анализируя в сравнительном плане педагогический потенциал общего и дополнительного образования детей, О. Лебедев отмечает, что система дополнительного образования владеет большими возможностями для усовершенствования общего образования, его гуманитаризации. Все виды добровольных детских объединений, независимо от их профиля, содействуют развитию у детей способности к самопознанию и самоопределению. Они предоставляют опыт общения со специалистами в разных видах практической деятельности. По мнению О. Лебедева, внешкольное образование, как дополнительное образование «не только в значительной степени расширяет знание о творческих возможностях и творческом потенциале учеников; оно обеспечивает возможность успеха в избранной сфере деятельности и тем же способствует развитию таких качеств личности, являющихся важными для успеха в любой сфере деятельности ... В ряде случаев дополнительное образование становится фактором реабилитации личности за счет компенсации школьных неудач достижениями в сфере дополнительного образования» [6, с 36].

Поливариативность форм и содержания внешкольного образования, осуществления его на основе принципов добровольности и индивидуальных, личностно ориентированных подходов к каждому воспитаннику, создает возможности для индивидуализации и дифференциации учебы и воспитания: ученику предоставляется право избрать содержание, форму учебы, отвечающие его индивидуальным интересам, способностям, ожиданиям относительно собственного развития и т. п.

Основополагающими для понимания современного содержания внешкольного образования определены Г. Пустовитом пять принципов конструирования содержания внешкольного образования и воспитания на всех этапах реализации:

– интегрирование учебного материала, в котором наиболее адекватно отобразена идея целостности мира и формирования морально целесообразного отношения к человеку, обществу и природе;

– структуризация содержания внешкольного образования и воспитания с позиций дифференциации, которую следует рассматривать как перспективный подход к углубленному изучению учениками учебного материала или самостоятельного получения ими знаний;

– конечной целью внешкольного образования, кроме приобретения учениками знаний, умений и практических навыков, являются формирование и развитие ценностных ориентаций, способности принятия обоснованных решений, построение собственного поведения и деятельности в социуме и ответственность за их последствия;

– концептуальным положением в конструировании содержания внешкольного образования и воспитания является индивидуализация учебной и практической деятельности личности на основании личностных заказов, интересов и постоянно развивающихся наклонностей детей;

– пятым концептуальным положением в конструировании содержания внешкольного образования и воспитания является деятельностный подход, дающий реализовать на практике приобретенные учениками знания, интеллектуальные умения и практические навыки в конкретной общественно полезной, массовой или природоохранной работе.

При таком подходе содержание внешкольного образования и воспитания рассматривается как педагогическое воплощение не только личностных образователь-

ных потребностей, интересов и мотивов учеников, но и как модель социального заказа, как требования общества, в которых концентрируются тенденции развития и становления личности с высоким уровнем знаний, сформированных интеллектуальных умений и практических навыков.

Обобщенное представление о роли внешкольного образования и его содержания в реализации заданий неформального образования поданы на схеме рис. 1.



Рис. 1. Роль внешкольного образования и его содержания в реализации заданий неформального образования

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Следовательно, внешкольные заведения, работающие в социальной-культурной и образовательной сферах, дополняющие школьное образование, выполняющие задание неформального образования и создающие позитивную учебную и воспитательную среду для детей и молодежи. Они выступают в качестве гибких учебно-воспитательных инфраструктур, способных осуществлять воспитание гражданина независимого государства Украины, духовно зрелой, творческой, социально активной, компетентной личности, способной совершенствовать себя и свою страну.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Закон України «Про позашкільну освіту». [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua>
2. Виховний потенціал позашкільних навчальних закладів : колективна монографія / За ред. О. В. Литовченко. – К.: ТОВ «Інсайт-плюс», 2011. – 172 с
3. Закон України «Про освіту». [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua>
4. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання: деякі нотатки про сьогодні / Г. П. Пустовіт // Формування та розвиток творчих здібностей дітей та учнівської молоді у креативному освітньому соціумі : матеріали наук.-практ. конф. (Суми, 16–17 вересня. 2008 р.). – Суми, 2008. – С. 6–21.
5. Актуальные направления развития внешкольного (дополнительного) образования детей в странах Восточной Европы [Текст]: обзор по Беларуси, Казахстану, России, Украине / под ред. А. В. Золотаревой. – Прага-Ярославль: ЕАІСУ-ЯГПУ, 2010. – 138 с.
6. Дополнительное образование детей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. О. Е. Лебедева. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
7. Пекар І. Роль неформальної освіти у сучасному суспільстві / І. Пекар. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://business-territory.com/articles/rol-neformalnoi-osviti-u-suchasnomu-suspilstvi>

**ROLE OF NON-FORMAL EDUCATION IN THE IMPLEMENTATION OF THE IDEAS
INFORMAL YOUTH EDUCATION**

© 2013

A.V. Liakisheva, Ph.D., assistant professor of social pedagogy and pedagogy of higher education, a doctoral student of the Institute of Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Eastern National University named after Lesya Ukrainka, Lutsk (Ukraine)

Annotation: The paper summarizes the results of theoretical studies are after-school educational establishments of Ukraine as possible agents of informal education of children and youth.

Keywords: school education, after-school establishments, informal education, socially active youth.

УДК 007.51

**ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ РЕСУРС
В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

© 2013

У.М. Новикова, заведующий

*Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад
общеразвивающего вида № 2 «Золотая искорка» городского округа Тольятти (Россия)*

Аннотация: В данной статье рассмотрены вопросы модернизации дошкольного образования. Проанализированы основные направления информатизации управления образовательного учреждения. Выявлена эффективность использования информационных технологий в управленческой деятельности руководителей дошкольных образовательных учреждений на основе использования компьютерных программ.

Ключевые слова: инновация; информационные технологии; информационная образовательная среда; личностно-ориентированное взаимодействие; информатизация управления; субъекты образовательного процесса; портфолио педагога; информационно-коммуникативная компетентность руководителя; индивидуализация педагогического процесса.

Модернизация дошкольного образования предполагает внедрение инноваций в управление дошкольным образовательным учреждением (ДОУ). Чтобы изменить старую систему управления, сделать ее гибкой и эффективной в новых условиях реформирования, необходимы такие нововведения (англ. innovation), которые качественно повысят уровень развития учреждения.

Такой инновацией, которая серьезно повышает эффективность управленческой деятельности, а значит, способствует развитию учреждения в целом, в настоящее время считают информационные технологии (ИТ). Чаще всего под информационными технологиями понимают технологии активного использования компьютера. Согласно определению, принятому ЮНЕСКО, информационная технология - это комплекс взаимосвязанных, научных, технологических, инженерных дисциплин, изучающих методы эффективной организации труда людей, занятых обработкой и хранением информации; вычислительную технику и методы организации и взаимодействия с людьми и производственным оборудованием, их практические приложения, а также связанные со всем этим социальные, экономические и культурные проблемы [1].

Вопросы оптимизации процесса обработки управленческой информации рассматривались в работах А.Е. Капто, Ю.А. Конаржевского, Л.И. Фишмана, Т.И. Шамовой [2]. А.Д. Хомоненко в своих статьях доказывает, что информационные технологии являются одной из неотъемлемых составляющих эффективного информационного обеспечения управления. Она раскрывает вопросы автоматизации обеспечения управления и совершенствования документированного управления [3]. Существующие на сегодняшний день разработки по созданию информационной модели образовательного учреждения (Ю.Ю. Баранова, Е.Н. Богданов, А.Б. Боровков, К.П. Волокитин, Л.В. Жилина, Н.В. Кисель, Д.Ш. Матрос, Е.А. Тюрина, В.В. Хабин, А.А. Чадин и др.) не рассматривают вопросы совершенствования административно – управленческой деятельности, не содержат конкретных рекомендаций по использованию новых информационных технологий управленцу – пользователю. Вместе с тем остаются нерешенными проблемы внедрения информационно-коммуникационных технологий в деятельность руководителя дошкольного

образовательного учреждения.

Являясь нашим помощником, компьютер выполняет кропотливую обработку и хранение огромных объемов информации, освобождая человека от процесса получения информации в пользу ее анализа и принятия оперативных управленческих решений.

Доказано, что информатизация управления позволяет создать информационно-образовательную среду, которая включает в себя технические, программные, телекоммуникационные средства, обеспечивающие доступ к информации детям, педагогам, родителям, руководителям образовательного учреждения и общественности, а также создает условия для личностно-ориентированного взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Очевидно, что сферы информатизации управления ДОУ достаточно многообразны:

- паспорт учебного заведения (общие сведения об учебном заведении, материально-техническое и методическое обеспечение, формирование отчетов ДОУ и др.);
- кадры (ведение личных дел, учет перемещения сотрудников, ведение книги приказов по кадрам, тарификации);
- воспитанники и их родители (ведение личных дел, учет посещаемости, контроль развития, формирование индивидуальных образовательных маршрутов развития детей и др.);
- расписание видов детской деятельности (автоматизированное составление вариантов расписания видов деятельности с возможностью выбора оптимального);
- библиотека (учет библиотечного фонда и его востребованности, ведение электронных каталогов библиотеки);
- медицинский кабинет (ведение медицинских карт детей, медицинское сопровождение);
- бухгалтерия (учет финансово-хозяйственной и статистической отчетности);
- методическая служба (электронное портфолио воспитателей, как средство хранения информации об успехах и достижениях деятельности педагогов, презентация опыта, электронные отчеты и др.) [4].

Несмотря на такой спектр возможных направлений применения ИТ, дошкольные образовательные учреждения оказались в некоторой оторванности от современно-

го мира информационных технологий. Как показывает практика управления, анализ периодической печати, руководители дошкольных учреждений испытывают серьезные затруднения, связанные с внедрением информационных образовательных технологий в образовательный и управленческий процессы.

Анализ данной ситуации позволил выделить ряд противоречий между:

- возросшей необходимостью использования информационных технологий в процессе управления и неподготовленностью руководителей к данной деятельности;
- новыми требованиями к уровню профессионализма руководителя и отсутствием готовности к созданию информационно-образовательной среды в дошкольном учреждении;
- необходимостью формирования информационно-коммуникативной компетентности руководителя в области практического применения информационных технологий в своей управленческой деятельности и малой эффективностью процесса повышения квалификации, который чаще всего сводится к формированию азов компьютерной грамотности.

В целом информатизация ДОУ понимается практиками однобоко: проблема оснащения компьютерной техникой стоит на первом месте, а вопросам содержательной стороны этих средств не уделяется нужного внимания. Вместе с тем существует важная объективная причина, почему информационные технологии не являются эффективным средством для принятия оперативных управленческих решений – это отсутствие компьютерных программ, адаптированных для деятельности дошкольных образовательных учреждений. Все это сдерживает инновационные процессы, связанные с активизацией информационно-технических механизмов в управлении дошкольным образовательным учреждением.

Таким образом, главной целью руководителя-новатора становится внедрение и использование информационных технологий как управленческого ресурса в своей деятельности.

Основными задачами должны стать:

- обновление, пополнение информационных ресурсов в управленческом процессе ДОУ;
- проектирование и апробация новых авторских компьютерных программ и автоматизированных систем, адаптированных для дошкольных образовательных учреждений, позволяющих эффективно осуществлять взаимодействие всех субъектов образовательного процесса;
- разработка системы самообразования руководителя в вопросах повышения уровня информационно-коммуникативной компетентности, как целостного образования личности, включающего совокупность знаний, умений, мотивационно-ценностных ориентаций и профессионально-личностных качеств, обеспечивающих успешность его деятельности в условиях информатизации управления ДОУ [5].

Главным условием достижения поставленных задач является личная заинтересованность руководителя в применении современных информационных технологий. Эффективность использования информационных технологий в управленческой деятельности руководителей дошкольных образовательных учреждений можно рассмотреть на примере муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада общеразвивающего вида № 2 «Золотая искорка» городского округа Тольятти.

В период с 2009 года по 2012 год был реализован проект «Модель информационно-образовательной среды дошкольного образовательного учреждения в условиях модернизации образования», который предполагал систематизацию и структурирование образовательной среды с хорошо согласованными способами обработки значительных объемов информации. Были разработаны программы для ЭВМ в помощь руководителю: «*Metod*.

Express» (или «*Быстрый методист*») – компьютерная программа с автоматизированной базой данных, рассчитанная для оперативной работы методической службы, обеспечивающая внутренний документооборот, а также позволяющая максимально быстро обрабатывать информацию о профессиональной деятельности педагогов, о результатах проведенных мониторингов с воспитанниками, об организации внутреннего контроля за деятельностью воспитателей, о результатах развития учреждения в целом; «*ЭМК*» (*электронная медицинская книжка*) – компьютерная программа, позволяющая осуществлять оперативный контроль за кратностью и сроками прохождения медицинской комиссии всеми сотрудниками ДОУ.

Результаты внедрения данных информационных технологий можно сформулировать следующим образом. С точки зрения качественной оценки констатируем:

- документы приобрели единую структуру, логическую завершенность, эстетичное оформление, грамотное содержание и прочее (распорядительные документы);
- созданы условия для индивидуализации педагогического процесса с точки зрения создания индивидуальных маршрутов профессионального роста педагогических работников и образовательного учреждения в целом (аналитические, планово-прогностические документы);
- обеспечен качественный контроль за состоянием здоровья работников учреждения в части организации ежегодного медицинского обследования (организационные документы).

Таким образом, качественные изменения коснулись документов разных видов и типов. Это подтверждают следующие операции в компьютерной программе «*Metod.Express*»: возможность создания электронной системы годового планирования деятельности образовательного учреждения, работы воспитателей и специалистов ДОУ; обеспечение внутрисадовского контроля за качеством воспитательно-образовательного процесса и деятельностью педагогов; создание системы мониторинга результатов усвоения образовательной программы воспитанниками ДОУ; формирование электронного портфолио педагогических достижений и профессионального мастерства сотрудников; создание циклограммы деятельности руководителя на год; организация курсовой подготовки и аттестации персонала, автоматизированная обработка результатов педагогической деятельности, выстраивание рейтингов воспитателей. Компьютерные программы «*Metod.Express*» и «*ЭМК*» обеспечивают: наличие единой базы данных, однократный ввод данных с возможностью их последующего редактирования, многопользовательский режим использования данных, использование одних и тех же данных в различных процессах. Таким образом, достигнут оптимальный уровень сформированности информационно-коммуникативной компетентности руководителем ДОУ, что позволяет эффективно управлять различными потоками информации.

С точки зрения количественной оценки можно отметить:

- произошло увеличение объема документооборота при уменьшении трудозатрат на конкретные виды технических работ с документами;
- отмечен значительный рост оперативности создания документов от нескольких дней до нескольких часов.

Таким образом, в целом в учреждении улучшилось качество информации, необходимой для принятия управленческих решений стратегического и тактического характера за счет таких характеристик информации, как: быстрота обработки, достоверность, объективность, своевременность поступления, отражение динамики изменений в объекте управлений и т.д.

С использованием компьютерных технологий управ-

ленец может обрабатывать большой объем информации быстро и точно, с минимальной затратой сил и времени [6-9].

Можно констатировать, что в рамках одного образовательного учреждения информационные технологии стали мощным управленческим ресурсом, позволяющим руководителю дошкольного образовательного учреждения комфортно чувствовать себя в нынешних социально-экономических условиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алешин Л.И., Максимов Н.В. Информационные технологии [Электронный ресурс]. URL: <http://gendocs.ru/v30471/> (дата обращения 21.09.2013).
2. Дзюбенко А.А. Новые информационные технологии в образовании. - М.: Высшая школа, 2000.
3. Основы современных компьютерных технологий / под ред. проф. А.Д. Хомоненко. – СПб: КОРОНА, 2005.
4. Водопьянов Г.М., Уваров А.Ю. Об одном инструменте управления процессом информатизации школы // Вопросы образования. – 2007. - №5.
5. Сафонова О.А., Панова И.В. Компьютер как управ-

ленческий ресурс в деятельности руководителя ДОУ // Управление ДОУ. – 2006. - №7.

6. Коваль Н.Н. Возможности современных программных средств ИКТ, их влияние на формирование информационного образовательного пространства педагогического деятельности // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2012. № 1. С. 27-31.

7. Коростелев А.А., Ярыгин А.Н. Влияние интенсивности информационных потоков на управленческую деятельность руководителя школы и формирование у них «синдрома электронной почты» // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2008. № S10. С. 77-82/

8. Панченко О.В., Коновалова Е.Ю. Применение информационных и коммуникационных технологий в подготовке учителя к инновационно-маркетинговой деятельности // Самарский научный вестник. 2012. № 1 (1). С. 32-34.

9. Коростелев А.А. Результативность разработки и применения программного обеспечения и информационных технологий в аналитической деятельности управления школой // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2007. № S3. С. 155-160

INFORMATION TECHNOLOGY AS A RESOURCE MANAGEMENT IN THE ACTIVITIES OF THE HEAD OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

© 2013

Ju.M. Novikova, head

Municipal budget preschool educational institution Kindergarten generally developing form number two «Golden light» of the city of Togliatti, (Russia)

Annotation: This article describes how to upgrade pre-school education. Analyzed the main areas of information management of the educational institution. The effective use of information technology in management heads of preschool educational institutions through the use of computer programs.

Keywords: innovation, information technology, information educational environment, student-centered interaction, informatization management, subjects of the educational process, the teacher portfolio, information and communication competence of the head; individualization of the educational process.

УДК 371.9

ФОРМИРОВАНИЕ ДЕЛОВЫХ ОТНОШЕНИЙ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

© 2013

*В.Г. Пустовалова, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры «Психология»
 Л.И. Окунева, преподаватель кафедры «Психология»*

Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Аннотация: в статье раскрываются особенности формирования деловых отношений у умственно отсталых подростков в процессе профессионального обучения.

Ключевые слова: деловые отношения, взаимоотношения, умственно отсталые подростки, профессиональное обучение.

В последнее годы особую актуальность приобрели вопросы профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и лиц с нарушением интеллекта. Исследования данной проблемы проводились В.В. Коркуновым [1], Е.М. Старобиной [2], А.М.Щербаковой [3]. Однако до настоящего времени проблема профессиональной подготовки детей с нарушением интеллекта остается острой, а систему начального профессионального образования для этой категории лиц нельзя считать сформировавшейся окончательно.

По мнению А.Н. Голик [4], Т.Ю. Проскуриной [5] и других недостатки физического или психического здоровья еще более затрудняют процесс вхождения в социум выпускников специальных школ. С.Л. Мирский [6], П.И. Новиков [7] и другие считают, что такое нарушение психического развития как умственная отсталость снижает возможности ребенка в приобретении им социального опыта и подготовке к самостоятельной жизни.

По мнению Г.Г. Кулинич [8] деловые отношения - это сложный многоплановый процесс развития контактов между людьми в служебной сфере. Его участники выступают в официальных статусах и ориентированы

на достижение цели, конкретных задач. Специфической особенностью названного процесса является регламентированность, то есть подчинение установленным ограничениям, которые определяются национальными и культурными традициями, профессиональными этическими принципами. Обязательным условием в процессе деловых отношений является общение людей, мною будет рассмотрена этика деловых отношений на примере общения, взаимоотношения, т.к. при грамотном общении, умении расположить собеседника к себе зависит и конечный результат.

Т.А. Ботавина [9] утверждает, что деловые отношения тесно связаны с общением, взаимодействием производственной деятельности - это самый массовый вид социального общения. Оно представляет собой сферу коммерческих и административно-правовых, экономико-правовых и дипломатических отношений. Деловое общение сегодня проникает во все сферы общественной жизни. В коммерческие, деловые отношения вступают предприятия всех форм собственности, частные лица. Компетентность в сфере делового общения непосредственно связана с успехом или неуспехом в любом деле: науке, искусстве, производстве, торговле. По характеру

и содержанию отношения бывают формальные (деловые) и неформальные.

Деловые отношения – это процесс взаимосвязи и взаимодействия, в котором происходит обмен деятельностью, информацией и опытом, предполагающим достижение определенного результата, решение конкретной проблемы или реализацию определенной цели [10].

В целом деловое общение отличается от обыденного (неформального) тем, что в его процессе ставятся цель и конкретные задачи, которые требуют своего решения. В деловом общении мы не можем прекратить взаимодействие с партнером (по крайней мере, без потерь для обеих сторон). Деловое общение можно условно разделить на прямое и косвенное. Прямое деловое общение обладает большей результативностью, силой эмоционального воздействия и внушения, чем косвенное, в нем непосредственно действуют социально-психологические механизмы.

Л.И. Чернышова в своей работе «Деловое общение» даёт определение деловым отношениям как взаимодействию людей, которое подчинено решению определенной задачи (производственной, научной-коммерческой и т.д.), то есть цель деловых отношений лежит за пределами процесса общения. От качества деловых отношений зависят взаимопонимание, согласованность действий и четкость приоритетов, возникающих у субъектов, занятых общим делом [11].

Деловые отношения предполагают внутреннюю и внешнюю дисциплину и предполагают определенный уровень развития личности [12; 13].

Дети, так же как и человек-ребенок, не понимают деловых отношений и не способны к ним. Основой делового общения выступает определённый вид продуктивной деятельности. При этом стороны делового общения проявляются в формальных (официальных) статусах, которые определены необходимыми нормами и стандартами поведения людей.

Деловое общение является необходимой частью человеческой жизни, важнейшим видом отношений между людьми. В зависимости от того, как человек понимает моральные нормы, какое содержание в них вкладывает, в какой степени он вообще их учитывает в общении, он может, как облегчить себе деловое общение, сделать его более эффективным, помочь в решении поставленных задач и достижении целей, так и затруднить это общение или даже сделать его невозможным [14].

При социализации лиц с нарушениями интеллекта трудно разрешимыми проблемами являются отсутствие навыков межличностного общения в среде нормальных людей, несформированность потребности в таком общении, неадекватная самооценка, негативное восприятие других людей, гипертрофированный эгоцентризм, склонность к социальному иждивенчеству.

Установлено, что личностные и деловые отношения складываются между детьми с нарушением интеллекта трудно и медленно. Для них характерны неадекватность реакций и неспособность глубоко осознать характер своих отношений с окружающими. Умственно отсталым школьникам сложно понять интересы партнера по общению и соотнести свои личные интересы с общими интересами коллектива [15].

Сфера возможного приложения труда умственно отсталых носит относительно ограниченный характер. Однако это не означает, что вспомогательная школа не может выполнить своей основной социальной задачи — подготовить учащихся к самостоятельной трудовой жизни. Содержание трудового обучения умственно отсталых учащихся должно соответствовать их склонностям и возможностям [16].

Проблемы воспитания младших школьников раскрыты в исследованиях Л.Г. Григорьевой [17; 18].

Выпускники специальной школы понимают необходимость труда, выражают желание трудиться и стать полезными членами общества. Наиболее благо-

приятные условия формирования жизненной компетентности у учащихся имеют уроки трудового обучения, что обусловлено интегративными особенностями данной учебной дисциплины. Одной из целей ее изучения является социализация старшего школьника с нарушением интеллекта, введение его в систему отношений с окружающей действительностью, закрепление знаний о правилах поведения, взаимодействия людей в процессе совместной трудовой деятельности, в том числе и общения, в развитие у умственно отсталого ребенка эмоционально-положительного отношения к окружающим и себе, а так же совершенствования деловых взаимоотношений.

Основанием для проведения данного исследования послужили недостаточная теоретическая и практическая разработанность данной проблемы в современных условиях.

Для подтверждения необходимости проведения исследования и выявления проблемы формирования навыка делового общения у умственно отсталых учащихся и необходимости работы над ним было проведено анкетирование 22 учителей специальной (коррекционной) школы. Результаты анкетирования 22 показали, что 40 % от общего числа опрошенных, затруднились дать определение навыку делового общения; 22 % дали точное определение и подтвердили, что уделяют большое внимание формированию данного навыка и считают его основой дальнейшей успешной адаптации выпускников специальных коррекционных школ в трудовых коллективах, при этом назвав основными средствами деловую игру. 38% учителей ответили, что считают необходимым формировать данный навык, но времени для проведения данной работы на уроке труда не выделяют. Такой результат, позволил считать, что проблема формирования деловых отношений у умственно отсталых учащихся является актуальной и требует внедрения в учебный процесс специальных упражнений и заданий, направленных на формирование деловых отношений у умственно отсталых подростков.

Исследование было проведено в ГУ коррекционная школа-интернат № 2 г. Петропавловска (Казахстан). В соответствии с поставленной целью и задачами исследования с учащимися 9 классов специальной школы был проведен констатирующий эксперимент.

Анализ материалов этого эксперимента говорит о том, что используемые в специальной школе в настоящее время методы и приёмы воспитания учащихся на уроках труда не обеспечивают в достаточной мере формирования у умственно отсталых школьников деловых отношений, необходимых им в коллективном труде. Установлено, что внешние условия, способствующие развитию отношений, не всегда соответствуют требованиям, предъявляемым к организации коллективного труда учеников специальной школы. Имеется противоречие между организационной и управленческой структурами учебно-трудовой группы, как первичного объединения школьников, подчиняющегося целям и задачам трудового обучения.

Констатирующий эксперимент позволил выявить, что в процессе коллективной трудовой деятельности умственно отсталые учащиеся испытывают большие затруднения и некоторые особенности включения в деловые отношения. Эти затруднения обусловлены недоразвитием у них различных сторон самой деятельности: умений ориентироваться в задании, планировать и контролировать его ход, использовать необходимые приёмы труда, а также недоразвитием некоторых сторон общения, обеспечивающего процесс социальных связей. Эти недостатки ярко проявляются в наиболее организованных и сложных формах коллективного труда, который требует самостоятельности и инициативы от её участников.

По результатам констатирующего эксперимента с учетом того, что деловые отношения можно считать

успешно сформированными, если сформированы три основных компонента: морально-нравственные понятия, коммуникативные навыки и чувства эмпатии, можно утверждать, что уровень сформированности данных компонентов у умственно отсталых учащихся низкий. Так как понятия и навыки у умственно отсталых школьников не могут быть сформированы самостоятельно, требуется специально организованная работа, направленная на их формирование.

Формирующий эксперимент был направлен на развитие чувства эмпатии, умение выражать свои эмоциональное состояние; развитие групповой сплоченности, развитие коммуникативных навыков; развитие словаря умственно отсталых учащихся, отражающий качества характера и внешности.

В ходе формирующего эксперимента мы пришли к убеждению, что на уроках трудового обучения может быть успешно реализован принцип поисковой учебно-познавательной деятельности учащихся. С помощью таких методических приемов, как проблемное изложение, эвристическая беседа, проблемные задания возможно создание проблемных ситуаций на всех этапах процесса обучения (при объяснении нового материала, его закреплении и повторении).

Поисковая деятельность способствовала развитию социально-трудовой компетентности и техники делового мышления учащихся, воспитанию у них привычки и потребности строить рассуждения, искать адекватные, наиболее приемлемые в конкретных обстоятельствах формы организации работы на доступном их интеллектуальным возможностям учебном материале.

В структуру урока включали специально подобранные упражнения, деловые игры и тренинги.

Все деловые игры имеют общую модель. Роб Штайнхен различает три фазы проведения деловой игры:

- мотивационная фаза: повод для игры, распределение ролей и поручений для наблюдения;
- фаза действий: ролевая игра;
- фаза рефлексии (подведения итогов): опрос и дискуссия – обобщение.

Опыт, полученный в игре, может оказаться даже более продуктивным в сравнении с приобретенным в профессиональной деятельности. Информация, которой пользуется человек в реальности, неполная, неточная. В игре ему предоставляется хотя и неполная, но точная информация, что повышает доверие к полученным результатам. В игре формируются установки профессиональной деятельности, легче преодолеваются стереотипы, корректируется самооценка.

Непринужденность, соревновательность, наличие ярких эмоциональных переживаний, возникающие во время игры, способствуют мобилизации имеющихся знаний. Например, ролевая игра «Собеседование с работодателем»

Цель: выработка навыков эффективной самопрезентации.

Каждый участник пробует себя в роли соискателя. Кто-либо из членов группы играет роль работодателя. Ведущий тренинга может дать установку на отказ «соискателю» или предъявление ему жестких требований. Это придаст игре более реалистичный и творческий характер. Члены группы, не принимающие участие в собеседовании, являются наблюдателями, которые анализируют и оценивают по ее завершении, дают обратную связь «соискателю» относительно эффективности его самопрезентации и поведения на собеседовании.

Сформированность основных компонентов, входящих в понятие «Деловые отношения» представлены в Таблицах 1, 2, и на Рисунке 1.

В контрольном эксперименте учащиеся смогли без особых усилий дать определение таким сложным для них понятиям как мудрость, совесть, душа, свобода, долг, вина. Показатель низкого уровня снизился на

30 % и составил только 10 %. Это один учащийся. Изменились показатели высокого и среднего уровня, они выросли соответственно на 10% и 20 %, что для категории детей с нарушениями интеллекта можно считать положительным результатом.

Таблица 1 - Сформированность нравственных понятий в ходе проведения экспериментальной работы

Эксперимент	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
Констатирующий этап	2	20 %	3	30 %	4	40 %
Контрольный этап	4	40 %	5	50 %	1	10 %

Таблица 2 - Результаты исследования уровней сформированности коммуникативных навыков в экспериментальной группе

Эксперимент	низкий	средне-низкий	средний	средне-высокий	высокий
	уровень				
Констатирующий этап	20 %	30 %	40 %	10 %	0 %
Контрольный этап	0 %	10 %	60 %	20 %	10 %

По всем показателям уровней сформированности коммуникативных навыков в экспериментальной группе произошли положительные сдвиги.

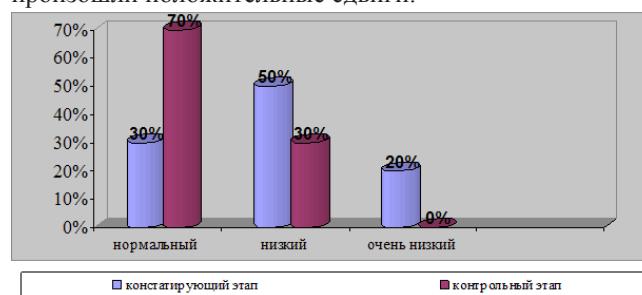


Рисунок 1. Показания уровней сформированности эмпатии в экспериментальной группе

В целом полученные данные говорят о том, что большинству учащихся с интеллектуальными нарушениями стали доступны проявления эмпатических компонентов, а именно: понимание переживаний другого индивида; эмоциональная отзывчивость; стремление помочь, оказать реальное содействие другому индивиду.

По результатам контрольного эксперимента мы отмечаем положительную динамику по всем аспектам, включенным нами в понятие «деловые отношения». Можно сделать следующий вывод, что гипотеза, выдвинутая нами, а именно, что если в занятия по профессиональному обучению включать специальные упражнения и задания по формированию навыка делового общения, то данный навык будет сформирован в достаточной мере, доказана.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коркунов В.В. Формирование коллективных отношений у учащихся вспомогательной школы в процессе профессионально-трудового обучения: Автореф. дис. канд. пед. наук. - М., 1983. - 17 с.
2. Старобина Е.М. Профессиональная подготовка лиц с умственной отсталостью. - М.: НИЦ ЭНАС, 2003. - 118 с.
3. Щербакова А.М. Проблемы трудового обучения и профессиональной подготовки учащихся вспомогательной школы. // Дефектология, 1996. - № 4. - С. 24-28.
4. Голик А.Н. Социальная психиатрия сиротства. - М., 2001. - 192 с.
5. Проскурина Т.Ю., Михайлова Э.А., Матковская Т.Н. Медико-психологический аспект неврастении у подростков // Медицинские исследования. — 2001. — Т. 1, вып. 1. — С. 28–29.

6. Мирский С.Л. Особенности профессионального обучения во вспомогательной школе. - М.: Просвещение, 1996. - 198 с.

7. Новиков А.М. Процесс и методы формирования трудовых умений. М.: Высшая школа, 1986. - 406 с.

8. Кулинич Г.Г. Культура делового общения. Личностный рост. - М.: ВАКО, 2007. - 248 с.

9. Ботавина Т.А. Этика делового общения: учебное пособие / Т.А. Ботавина. - М.: Инфра-М, 2004. - 354 с.

10. Кибанов А.Я., Захаров Д.К., Коновалова В.Г. Этика деловых отношений: учеб. пособие. - М.: Инфра-М, 2006. - 264 с.

11. Чернышова Л.И. Деловое общение: учебное пособие / Л.И. Чернышова. - М.: ЮНИТИ-Дана, 2008. - 415 с.

12. Коновалова Е.Ю. Современные аспекты языковой ситуации в условиях общественных изменений // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2010. № 4. С. 23-25.

13. Коновалова Е.Ю. Особенности проявления

языковой компетентности руководителей образовательных учреждений в аналитической деятельности // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 114-117.

14. Титова Л.Г. Деловое общение: учебное пособие / Л.Г. Титова. - М.: ЮНИТИ, 2006. - 271 с.

15. Богдан Н.Н., Могильная М.М. Специальная психология. - Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2003. 264 с.

16. Липа В.А. Основы коррекционной педагогики. - Донецк, 2002. - 247 с.

17. Григорьева Л.Г. Развитие творческих способностей младшего школьника в процессе трудового воспитания // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, 2011. № 1. - С. 45-48

18. Григорьева Л.Г. Использование национально-регионального компонента в трудовом воспитании младших школьников (на примере Чувашии) // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, 2011. - № 3. - С. 87-90.

FORMATION OF BUSINESS RELATIONSHIP WE MENTALLY RETARDED STUDENTS IN THE LABOUR TRAINING

© 2013

V.G. Pustovalova, master of education, enior Lecturer Department of "Psychology"

L.I. Okuneva, lecturer in "Psychology"

North Kazakhstan State University M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Annotation: This article describes the peculiarities of forming business relationships in mentally retarded pupils in special classes of labor (correctional) schools.

Keywords: business relationships, relationships, mentally retarded teenagers, vocational training.

УДК 37.02:159.9

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА

© 2013

Т.Д. Перепелюк, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии

Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, Умань (Украина)

Аннотация. В статье указано, что понимание – это многоуровневый процесс и результат постижения сущности явления, основными характеристиками которого являются глубина, полнота, выразительность, четкость, обоснованность. Главными критериями, проявляющие понимание текста является объем полученной из текста информации и переструктурирование текстового материала с обобщением его основного содержания. На понимание влияют объективные и субъективные факторы.

Ключевые слова: понимание, текст, метод, деятельность, сознание, мышление.

Изучение процессов создания и понимания текста всегда является исследованием мысли человека. В тексте мнение, в широком смысле этого слова, выступает предметом изображения, и поэтому текст позволяет понять многообразие форм взаимодействия языка, мышления и реальности. Более того, обратившись к истории понятия «понимание», вплотную сталкиваемся с поиском человечеством средств осмысления действительности, и, впрочем, можно говорить не столько о проблеме понимания, сколько о проблемной области, связанной с освещением разновидностей феномена понимания.

Герменевтически – интерпретаторский метод философского познания, который в современной философии реализуется П. Алексеевым и А. Паниным [1], направленный на раскрытие внутреннего смысла различных текстов. Через текст в рамках данного метода выявляются цели, замысел автора, его внутренний духовный мир, культурный и исторический фон его деятельности. Проблема интерпретации, толкования в смысле, соотношение ее с познанием обсуждается давно, однако остается актуальной и сегодня несмотря на определенные разногласия. За В. Лекторским понимание – это «расшифровки смыслового содержания того или иного результата человеческой деятельности» [2, с. 66].

Интерпретация выступает как процесс достижения понимания. Подчеркивается, что понимание не является конечной целью работы с тем или иным предметным воплощением смысла, а лишь средством для освоения реальной действительности. Понимание – это не спо-

соб освоения мира, а момент освоения. «Если я читаю текст теоретической статьи и правильно интерпретирую ее содержание, я получаю знания о реальности, воспроизводимой в теории. Если я правильно понимаю смысл художественной картины, я вступаю в эстетические отношения с действительностью, представляемой этой картиной. Если в ходе непосредственного, живого общения с человеком я достигаю взаимопонимания, то это значит, что между нами возникли сложные отношения, включающие эмоционально – цельные, познавательные, эстетические и другие компоненты» [2, с. 66–67]. С одной стороны, понимание может осуществляться путем выяснения усвоения содержания понимаемого. «Объект понимания имеет смысл, независимо от понимающего. Понять что-то – значит знать содержание этого. Отрасль понятного здесь просто совпадает с областью познания, а к пониманию могут применяться все характеристики знания (истинность, ложность, достоверность, относительность и т.д.)» [2, с. 77]. С другой стороны, понимание – интерпретация или наполнение содержанием того, что без этой процедуры не имеет смысла преобразование какого-то объекта (речевого, природного) в осмысленный. Здесь уже не происходит отождествление знания и понимания. Знание – объективное, понимание – субъективное. Возможно различное понимание одного и того же, если каждый может понимать по-своему [3].

Специальный анализ процесса понимания принадлежит известному исследователю М. Бахтину. Согласно взглядам М. Бахтина, понимание – плавный переход

образа в символ, где есть отдельные акты, нераздельно слиты воедино, но каждый отдельный акт имеет идеальную смысловую (содержательную) самостоятельность и может быть выделенным из конкретного эмпирического акта конкретно в форме:

1. Психофизиологического восприятия физического знака (слова, цвета, пространственной формы).

2. Узнавания (в терминах М. Бахтина) его (как знакомого или незнакомого), понимание его общего значения в языке.

3. Понимание его значения в данном контексте (ближайшем и отдаленном).

4. Активно – диалогическое понимание (спор – согласие). Введение в диалогический контекст. Оценочный момент в понимании и степень его глубины и универсальности [4, с. 342]. Итак, М. Бахтин дает последовательность этапов понимания таким образом, что каждый последующий представляется более глубоким и полным по содержанию. Понимание совершает путь от психофизиологического восприятия к осознанию глубины и универсальности открываемого. Такой взгляд на понимание предполагает наличие субъективного контекста. Понимание выступает как активная работа с информацией, наполнение ее индивидуальным значением, смыслом, содержанием.

Цель статьи – характеристика теоретических основ понимания текста разновозрастными группами.

Понимание может быть направленным на усвоение какого-то понятия, значение которого является устойчивым, общепринятым и независимым от индивидуума. Процесс понимания разворачивается, по мнению А. Ракитова, с рецепции феноменов различного происхождения. Конечным продуктом этого процесса является понятие, то есть, особая форма знания, относящаяся к объекту понимания. Понятие выражается символической языковой формой и доступно членам данной языковой общности [2, с. 72]. Это означает, что в процессе понимания происходит взаимодействие между индивидуальными значениями и общепринятыми. Как в процессе понимания у человека взаимодействуют имеющаяся информация с новой? М. Роговин указывает на наличие в сознании человека некоторого предварительного отображения объекта понимания, с которым соотносятся результаты мыслительного процесса. Поэтому понимание обязательно представляет собой опыт, связанный с прошлым, с конкретной деятельностью и с использованием языка синтеза [5, с. 14–15]. В исследовании Г. Иойлевои [6] выделяется несколько последовательных этапов понимания: раскрытие связей между элементами информации; объяснения этих связей на основе имеющегося опыта; формулировка нового знания на языке известных понятий, установление взаимосвязи между элементами новой и старой информации и представление ее в цельном виде, включение обобщенной информации в систему понятий. О том, что понимание осуществляется не только через разум, напоминал еще Ф. Харденберг: «Понимание требует интенсивного эмоционального настроения, соотношение с деятельностью человека, с ценностями человеческого существования, это осмысление, задаваемый нормативно-ценностными стандартами деятельности» [7, с. 81]. Учитывая цели данного исследования особого внимания заслуживает проблема взаимосвязи между мыслью человека и объективной действительностью. В ее контексте объект понимания может иметь общепринятым, с независимым смыслом, или субъект превращает его и интерпретирует, наполняет индивидуальным смыслом. С одной стороны, понимание является фактором развития когнитивной деятельности, а с другой – это процесс использования существующего у субъекта предыдущего опыта.

Как уже отмечалось выше, динамический аспект понимания рассматривается как особый, длительный процесс, регулируемый особыми правилами и стандартами. Понимание начинается с психофизиологического вос-

приятия объекта и заканчивается осознанием глубины и универсальности того, что стало ясно [8]. В процессе исследования процесса понимания представители вюрцбургской школы предложили испытуемым сообщать не только о результате, но и о процессе протекания процесса понимания в сознании. Это позволило выявить внутренние механизмы понимания. «Когда проблема поставлена, может иметь место один из двух случаев. Или речь будет идти только о восстановлении памяти (реконструкции) знания. Тогда решение заключается просто в обращении к уже существующим «комплексам». В этом случае имеет место их «актуализация». Или когда речь идет о настоящей проблеме, выявляющей наличие пробелов в составе ранее полученных комплексов; в таком случае необходимо актуализировать уже не знания, а методы решения (применение известных методов к новому случаю) или даже выделять, строить новые методы, отталкиваясь от старых» [9, с. 245]. Результаты экспериментов, полученных представителями вюрцбургского школы, позволили представить понимание как особый внутренний процесс, имеющей структурные и динамические компоненты. К структурным компонентам относятся: установка, возникающая при принятии задачи; задача (цель), содержащий детерминирующие тенденции, умственные вневчувственные образы. Сам процесс понимания – динамичный, поскольку представляет собой изменение поисковых операций.

Для функциональной психологии роль понимания заключается в приспособлении индивида к различным ситуациям. Понимание активное, избирательное, подчеркивал Ф. Brentano, которому и принадлежит термин «интенция», что означает направленность сознания на объекту. Ученый рассматривал психические феномены, в том числе и понимание, как акты и считал необходимым различать «акт» и «содержание». Процесс понимания слова, по Ф. Brentano, происходит следующим образом: «Когда человек слышит слово, его сознание направляется через звуковую, материальную оболочку к предмету, о котором идет речь. Понимание значения слова – есть акт, и потому это психический феномен. Он разрушается, если брать отдельно раздражитель (звук) и физический предмет, обозначаемый им» [10, с. 227]. С точки зрения У. Джеймса, сознание-непрерывное, дифференцируемое и выборочное. Избирательность, селективность сознания позволяет индивидууму приспосабливаться к различным ситуациям. Понимание, как акт сознания, помогает вырабатывать новые формы поведения, новые навыки. «Близкое знакомство со значениями означает, соответственно, что мы получили по отношению к предметам определенные способы реакции, позволяющая нам без раздумий предусмотреть известные возможные последствия» [10]. Вопросами понимания занимался и Д. Дьюи, относительно которого овладения новым понятием зависит от запаса знаний: «Что-то, уже понятно при одном положении, переносится и применяется к тому, что удивительно и сомнительным в другом, и, таким образом, последнее становится ясным и простым, т.е. понятным» [11 с. 113]. В контексте нашего исследования важным является положение о том, что направленность, избирательность и активность понимания зависит от предыдущего опыта личности и ее знаний.

Д. Дьюи является инициатором введения понятия «прямого» и «косвенного» понимания: «В одном случае предмет и понятие о нем в известной степени является одним и тем же. В остальном – предмет и понятия, по крайней мере, временно, разделены, и понятие должно быть найдено, чтобы понять предмет. В одном случае, понятие-прямое, быстрее, непосредственное, в другом – оно идет окольным путем и задерживается» [11, с. 113]. Это означает, что процесс понимания может быть быстрым и незаметным, а может протекать медленно из-за недостатка знаний или иных причин. Непонимание характеризуется Д. Дьюи расплывчатым описанием знаний и быстрым их исчезновением [9, с. 295–298]. Таким

образом, представители функционализма внесли дополнительные характеристики к пониманию, а именно: понимание – это акт сознания, направленный на объект. Поток сознания непрерывно и избирательно движется к этому объекту. Объектами могут быть предмет, задача, проблемная ситуация и т.д.

Избирательность сознания помогает выбирать одни параметры и отвергать другие, позволяет понять новое, выработать формы поведения и реакции. Понимание характеризуется четкостью, скоростью, опорой на предыдущий опыт и знания. Поскольку внутренний механизм понимания трудно анализировать, необходимо изучать внешние реакции, сопровождающие этот процесс. Эта линия исследования нашла свое место в психологии бихевиоризма, где понимание подавалось как связь между ситуацией и внешней реакцией. Известный представитель бихевиоризма Э. Торндайк построил последовательность этапов обучения с помощью связи «стимул – реакция»:

- 1) исходный пункт – проблемная ситуация;
- 2) организм противостоит ей как целое;
- 3) он активно действует в поисках выбора;
- 4) изучается путем занятия [10, с. 339].

Процесс понимания как связь между ситуацией и внешней реакцией возникает в акте поведения, который можно наблюдать снаружи. Представитель необихевиоризма Е. Толмен рассматривал понимание человеком ситуации и его поведение, как целостный акт, побуждаемый мотивом, направленным на цель и опосредованным «когнитивными картами». Эти карты, по Е. Толмену, формируются под влиянием процессов «детерминированных генетически или приобретенных в результате предыдущего опыта» [12, т. 1, с. 319]. С помощью когнитивных карт человек понимает, какие реакции наиболее адекватны. «Он не просто сталкивается со средой, а как бы идет навстречу ему со своими ожиданиями, строя гипотезы» [10, с. 391 – 397].

Итак, согласно взглядам бихевиористов, понимание – это процесс, влияющий на формирование связей между стимулом и реакцией. Движущими силами возникновения этих связей являются: мотив (потребность), направленность на цель, понимание последствий, наличие гипотезы, наличие «когнитивных карт» [9, с. 10].

Представитель когнитивного направления Д. Келли изучал последовательность действий человека в новой ситуации. Ключевыми в теории Д. Келли есть ориентировка, выбор выполнения. В фазе ориентировки человек рассматривает несколько конструктов, которые можно использовать для интерпретации ситуации. Фаза выбора наступает тогда, когда человек сужает число альтернативных конструктов в количестве, больше подходит к данной ситуации. В течение фазы выполнения делается выбор на основе оценки, которой конструкт приведет к расширению или определению системы [13]. Человек, оказавшись в новой когнитивной ситуации, имеет несколько вариантов ее понимания. Она уточняет, какой из них ближе всего подходит и делает выбор.

В гештальтпсихологии понимание разворачивается как внезапное возникновение решения или озарения – «инсайта». Инсайт – внезапное понимание, «схватывание» отношений и структуры проблемной ситуации [14, с. 269].

Способность к внезапному пониманию, инсайту зависит, по М. Вертгеймеру, от мотивации. Именно понимание стимулирует желание человека решить новую задачу, а схемы и чертежи помогают ему понять в целом и с разных точек зрения. Первоначально понимание является образно ориентировочной основой действия, вторично – самым действием.

Понимание есть «схватывание» целого, общего, в единстве всех его частей. Однако сама структура общего (константа), независимая от субъекта, создается по принципу «близости, сходства», «закрытости», «хорошего продолжения», «хорошей формы» Понимание об-

раза или «гештальта» связано с уровнем развития индивида, с созреванием гештальтов [14].

Таким образом, в гештальтпсихологии процесс понимания представляется как свернутый мгновенный акт «застывания» структуры. Последняя может быть понята в целом, дифференцированно и с разных точек зрения. В процессе обучения происходит переструктурирование прошлых гештальтов, ведущих к пониманию новых соотношений, новых функций [15].

Генетический аспект проблемы понимания раскрывается в работах Пиаже. Предметом исследования ученого была проблема эволюции интеллектуального процесса. По мнению Пиаже, интеллект является стержнем развития психики. В процессе развития происходит адаптация ребенка к окружающей среде, ситуации. Процесс формирования схемы происходит постепенно, при этом адаптация является активным процессом. Схема не дается в готовом виде, а вырабатывается в процессе активного взаимодействия ребенка с окружающей средой. Понимание схемы – это результат взаимодействия. Уровень понимания влияет на речь ребенка, восприятие и память [15].

В результате специальных исследований были выделены особенности детского мышления, такие, как эгоцентризм и синкретизм. Ребенок 4–7 лет, по мнению Ж. Пиаже, как правило, не беспокоится о ясности и понимании своих высказываний для других. Взрослый, находясь в обществе себе подобных, способен воспринимать точку зрения других и заставить их понять себя [16, с. 17]. Это происходит благодаря тому, что к этому возрасту дети мыслят и действуют более эгоцентрично, чем взрослые, и менее сообщают друг другу о своих интеллектуальных поисках [16, с. 41]. Причину этого Ж. Пиаже видит не только в умении удержать в сознании все данные, но и в качестве самого утверждения, в его очевидности, последовательности, ценности. Ученый выделяет этап, находящейся между индивидуальным пониманием и словесно выраженным объяснением. На этом этапе происходит переход от интуитивного синкретического понимания к более дедуктивному. Собственные схемы аналогии заменяются чисто дедуктивными. Зрительные индивидуальные схемы, замещают доказательство, устраняются. Собственная оценка и мнение отменяются и заменяются коллективной оценкой, общепринятым положением. Для определения процесса понимания Ж. Пиаже предлагал детям 6–8 лет прослушать информацию, изложенную взрослыми, и передать ее сверстнику. Для анализа понимания, что касается причинных и логических связей, он ввел, так называемый, «коэффициент понимания». С его помощью подсчитывалось количество пунктов, понятных ребенком из сказанного взрослым или другим ребенком.

Изучая особенности вербального понимания у детей 9–11 лет, Ж. Пиаже выделяет его синкретизм. Понимание ребенка напоминает перевод иностранного текста. Чтобы представить, что такое синкретизм понимания у ребенка, достаточно подумать о способе, которым люди интуитивно переводят с иностранного языка, которым они плохо владеют, понимая тяжелые предложения в своем родном языке. Бывает так, например, что им удается понять целостность иностранной фразы или философский смысл целой страницы, не понимая всех слов или всех деталей доказательства. Именно этот прием и использует ребенок. Он позволяет пропустить все трудные слова в данной фразе. Затем он связывает понятные слова, создавая из них схемы целого, позволяющие потом толковать слова [16, с. 158]. Ребенок понимает важное в целом, а затем возникает ясность понимания. При этом синкретизм понимания как раз заключается в том, что понимание деталей происходит правильно или неправильно в зависимости от схемы целого [16, с. 158]. При неверном понимании целого возникает неправильное понимание части целого, а соответственно, и мышления ребенка будут неправильными как при объ-

яснении всей схемы, так и ее деталей. В исследованиях Ж. Пиаже понимание – это процесс формирования схемы окружающей среды, позволяющей ребенку адаптироваться. Поскольку уровень понимания влияет на речь ребенка, последнее выступает предметом особого внимания исследователей. Результаты экспериментов подтвердили эгоцентризм и синкретизм детского понимания. Изучая развитие мышления и речи, Л. Выготский анализировал процесс возникновения и развития понятия у детей. Взрослые, общаясь с ребенком, не подозревают, что слова для него могут иметь совершенно другое значение. Ребенок не выбирает значения для слова. Оно ему дается в процессе понимания чужой речи [18]. Ребенок усваивает от взрослых готовые значения слов. Внешне значение слова, подразумеваемое взрослым, совпадает с детским, поэтому между ними возникает взаимопонимание. Внутренне же «псевдопонимание», сформированное у ребенка, так же похоже на истинное понятие «как кот – на рыбу». Все дело в том, считает А. Выготский, что способ мышления ребенка отличается от способа мышления взрослого. Развитие жизненных и научных понятий происходит по-разному. Овладевая житейскими понятиями, ребенок осознает сам предмет, представленный в этом понятии, но не осознает самого понятия, своего собственного акта мысли, который осознает данный предмет [18]. Ребенок может иметь трудности в словесном определении понятия и в произвольном его употреблении. А. Выготский обращал внимание на то, что первое зарождение спонтанного понятия, как правило, связано с непосредственной встречей ребенка с теми или иными вещами, объясняемым взрослым, но все-таки с живыми реальными вещами [18, с. 262]. Овладение научным понятием начинается в обратном направлении: не от непосредственного соприкосновения с предметом, а от ознакомления с понятием к предмету. Общий смысл значения слова у ребенка и у взрослого совпадает, и между ними возникает понимание.

В связи с развитием ребенка его мышление меняется, меняется и понимание понятий. Житейские понятия способствуют пониманию научных, а понимание научных – опирается на жизненные. Вместе с тем, в психологической литературе раскрываются такие особенности и характеристики понимания:

- понимание чаще всего рассматривается как когнитивный, или эмоциональный или действенный феномен;
- выяснение ситуативного, релятивного смысла, что является заложенным в объекте познания;
- наличие структуры, поэтапность;
- пред-понимание, пост-понимание, собственно присутствие момента постижения, представление понимания как процесса, состояния сознания;
- понимание информации, текста, идущего от объекта к субъекту или наоборот: проблему понимания можно рассматривать, по меньшей мере, в трех ракурсах;
- выяснение существующего, свойственного ситуации смысла-значения (объяснения);
- создание смысла, не предоставляемого с начала (интерпретация);
- возникновение смысла в процессе диалога (понимание).

Выяснение факторов понимания текста становится возможным с помощью психологической герменевтики. Психологическая герменевтика отходит от философской герменевтики, одной из репродуктивных течений современной гуманитаристики. Сама герменевтика имеет неоднозначное толкование, под ней понимают «постижения смыслов и значений знаков, и теория и общие правила интерпретации текстов, и философское учение об онтологии понимания и эпистемология интерпретаций». [19, с. 5]. Различают герменевтику литературную, лингвистическую, этногерменевтику, философскую, теологическую. Итак, психологическая герменевтика, сосредотачиваясь на проблемах понимания, должна изучать психологический аспект общей герменевтической

проблематики, т.е. проблемы понимания и интерпретации реальности, в том числе, психической реальности человека, его личного опыта, зафиксированного в разного рода текстах; выяснять психологические механизмы понимания и интерпретации вербальных и невербальных сообщений, их зависимость от личностных характеристик человека (Н. Чепелева).

Таким образом, проблему понимания почти невозможно охватить полностью, поэтому мы выделим некоторые факторы, выступающие в качестве объекта восприятия и понимания. Считаем, что личностные факторы выступают доминирующими в этом процессе. Конечно, анализ текстов, процесс восприятия и их понимание приводит к выявлению личностных факторов прежде всего потому, что они опосредствуют как индивидуальности их авторов, так и читателей. То есть, личность, воспринимает текст, выступает специфической целостной системой, имеющей индивидуальные психофизиологические, психологические, социальные особенности. Поэтому социальный статус познающего реальность субъекта, в данном случае «текст», социокультурный статус, а также психологические особенности личности оказывают влияние на процесс понимания и его результат.

В этом контексте, понимание – это многоуровневый процесс и результат постижения сущности явления, основными характеристиками которого являются глубина, полнота, выразительность, четкость, обоснованность. Главными критериями, проявляемым понимание сообщения является объем полученной из текста информации и переструктурирование текстового материала с обобщением его основного содержания [20]. На понимание влияют объективные и субъективные факторы. Среди объективных факторов понимания текста можно выделить строение и сложность содержания. Субъективные факторы связаны с индивидуально-личностными особенностями, опытом, индивидуальными системами, включающими конструкты-схемы, процессуальные стереотипы и стратегии обработки информации читателем. Перспективами дальнейших исследований является определение путей усовершенствования процесса понимания текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеев П. В., Панин А. В. Философия: учебник [Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, филос. фак-т] – М.: Проспект: ТОО «ТЕИС», 1996. – 500 с.
2. Корнилов Ю. К. Психологические проблемы понимания. – Ярославль: Изд-во Ярославского государственного университета, 1979. – 80 с.
3. Velmas M. Understanding consciousness – L., Hampshire: Psychological Press, Taylor & Francis Group, 2000. – 320 p.
4. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – 304 с.
5. Розов А. И. Проблема категоризации: теория и практика // Вопросы психологии. – 1956. – № 3. – С. 35–42.
6. Иойлева Г. В. Проблема понимания в процессе профессионального обучения. Дисс. канд. филос. наук: 09.00.01. – СПб., 1997 – 123 с.
7. Никифорова А. Р. Использование иллюстративного материала в лекциях по психологии // Вопросы психологии. – 1978. – № 2. – С. 157–162.
8. Witkin H., Lewis H., Hertzman M., Machover K., Meissner P., Wapner S. Personality through perception: An experimental and clinical study. – New York: Harper, 1954. – 569 p.
9. Ждан А. Н. История психологии: Учебник. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
10. Ярошевский М. Г. История психологии. – М.: Мысль, 1985. – 575 с.
11. Дьои Д. Психология и педагогика мышле-

ния / Д. Дьюи; Пер. с англ. Н. М. Никольской. – М.: Совершенство, 1997. – 203 с.

12. Брушлинский А. В. Психология мышления и Проблемное обучение. – М.: Знание, 1983. – 96 с.

13. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности. Руководство по репертуарным личностным методикам / Пер с англ. общ. ред. и предисл. Ю. М. Забродин и В. И. Похилько. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.

14. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности. Руководство по репертуарным личностным методикам / Пер с англ. Общ. ред. и предисл. Ю. М. Забродин и В. И. Похилько. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.

15. Bryant P. Learning in Geneva: The contribution by Barbel Inhelder and her colleagues / P. Bryant // Working with Piaget : essays in Honour of Barbel Inhelder / Ed . By A. Tryphon, J. Voneche. – USA: Taylor & Francis, 2001. – P.

129–139.

16. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969. – С. 102–108.

17. Пиаже Ж. Генетический аспект языка и мышления / Психоллингвистика. – М.: Прогресс, 1984. – С. 325–335.

18. Выготский Л. С. Педагогическая психология. / Под ред. В. В. Давыдова. М.: – Педагогика – Пресс, 1996. – 536 с.

19. Гадамер Г. Герменевтика и поэтика / Избранные произведения / Пер. с нем. – М.: «Юниверс», 2001. – 288 с.

20. Коновалова Е.Ю. Современные аспекты языковой ситуации в условиях общественных изменений // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2010. № 4. С. 23–25.

THEORETICAL BASES OF THE PROBLEM OF UNDERSTANDING TEXT

© 2013

*T.D. Perepelyuk, Ph.D., assistant professor of psychology
Uman State Pedagogical University named after Paul Tychynty, Uman (Ukraine)*

Anotation: Understanding – is a multi-level process and the result of understanding the essence of the phenomenon, the main characteristics of which are the depth, completeness, expressiveness, clarity, soundness. The main criteria that show understanding of the communication is the amount received from the text information and re-structuring of texts summarizing its main content. Impact on the understanding of the objective and subjective factors.

Keywords: understanding, text, method, activity, consciousness, thinking.

УДК 37.017.4

К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

© 2013

Н.И. Пустовалова, кандидат педагогических наук, профессор кафедры «Психология»

В.Г. Пустовалова, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры «Психология»

Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Аннотация: Общественная значимость проблемы развития гражданской ответственности определяется потребностью общества в социальной активности студентов и необходимостью воспитания у них качеств, входящих в понятие «гражданственность». В статье рассматривается решение проблемы развития гражданской ответственности у студентов педагогических специальностей вуза.

Ключевые слова: гражданственность, гражданское воспитание, патриотизм.

Гражданское воспитание студентов, направленное на развитие гражданской ответственности как интегративного качества личности, является одной из актуальных проблем современного Казахстана; включает в себе: внутреннюю свободу и уважение к государственной власти, любовь к Родине и стремление к миру, чувство собственного достоинства и дисциплинированность, гармоничное проявление патриотических чувств и культуры межнационального общения.

Развитие гражданской ответственности одна из основных задач подготовки современного специалиста любой профессиональной направленности. По определению Г.Н. Филонова [1] «гражданственность – это комплекс субъективных качеств личности, проявляющихся в отношениях и деятельности человека при выполнении им основных социально-ролевых функций: осознанной законопослушности, патриотической преданности Родине и защите интересов Отечества, в подлинно свободной и честной приверженности к ориентациям на общепринятые нормы и нравственные ценности, включая сферы труда, семейно-бытовых, межнациональных и межличностных отношений».

Л.И. Аманбаева [2] утверждает, что гражданственность является приоритетной ценностью, обретение которой позволяет осознать человеческое достоинство и достичь человеческого совершенства. Таким образом, в период обучения в вузе следует стремиться к развитию в каждом студенте гражданских качеств, определяющих меру его свободы, гуманности, духовности, жизнестойкости. Это предполагает воспитание высокого уровня самосознания, самоуважения, собственного достоин-

ства, независимости суждений, способности к ориентировке в мире духовных ценностей и ситуациях окружающей жизни, готовность принимать решения и нести ответственность за свои поступки и т. д.

По мнению Е. Чернаевой [3] «гражданственность – это одно из ведущих идейно-нравственных качеств личности, формирующихся в системе образования и других видов деятельности; «понятия и степень образования, необходимые для составления гражданского общества».

Сущность гражданской ответственности заключается в сознательном и активном выполнении гражданских обязанностей и гражданского долга перед государством и народом, использования своих прав, соблюдении Конституции. Все эти качества в значительной мере формируются в ходе изучения исторических дисциплин.

Выработанные в обществе идеи, нормы, взгляды и идеалы определяют, по мнению А.А. Артемова, гражданское сознание формирующейся личности, однако для достижения их гармонии необходима целенаправленная педагогическая деятельность. При этом важно, чтобы утвердившиеся идеалы общества принимались личностью как свои собственные, сформированное гражданское сознание давало молодому человеку возможность оценивать социальные явления и процессы, свои поступки и действия с позиции интересов общества [4].

Обретение Казахстаном государственного суверенитета поставило перед обществом задачу воспитания гражданской ответственности и патриотизма у подрастающего поколения. Для нашего многонационального государства, в котором проживает более 130 народов и национальностей, гражданственность и патриотизм особенно важны, так

как они объединяют людей, помогают строить единую, устремленную в будущее страну [5].

В Законе «Об образовании» Республики Казахстан приоритетными задачами системы образования являются: воспитание гражданственности и патриотизма, любви к своей Родине - Республике Казахстан, уважения к государственным символам, почтения народных традиций, нетерпимости к любым антиконституционным и антиобщественным проявлениям; воспитание личности с активной гражданской позицией, формирование потребностей участвовать в общественно-политической, экономической и культурной жизни республики, осознанного отношения личности к своим правам и обязанностям» [6].

Результатом гражданского воспитания является сформированность интегрального личностного качества – гражданственности. Интегральность гражданственности обусловлена тем, что она охватывает ряд аспектов отношений личности гражданина с обществом: социальными-политическими, духовными и другими. Гражданственность как качество личности предполагает и сущность гражданского самосознания личности [7].

В связи с этим, необходимо глубокое теоретическое осмысление проблемы гражданского воспитания подрастающего поколения, целенаправленная работа по определению и реализации условий для его гражданского становления.

Студенческий возраст – период активного формирования личности, осознания себя гражданином страны. В связи с происходящими изменениями в системе отечественного образования назрела необходимость определения теоретико-педагогических подходов к формированию гражданственности студентов, осознания имеющегося в историческом аспекте социального и педагогического опыта, раскрытия перспектив и поиска необходимых форм работы. С точки зрения Е.Н. Титовой, общественная значимость проблемы развития гражданственности студентов высока в настоящее время: для развития гражданского общества необходимо воспитание у студентов качеств, входящих в понятие «гражданственность» [8].

Вопрос развития гражданственности студентов сложен и многогранен. Это широкая философская, социальная и педагогическая проблема. Она включает в себя характеристику понятия как логико-гносеологической категории, психолого-педагогические условия формирования гражданственности, определение системы общепедагогических знаний, умений и навыков, необходимых педагогу в работе по формированию гражданственности студентов. Исторический опыт демонстрирует, что студенчество является наиболее интеллектуальной, творчески развитой и прогрессивной частью молодежи, важнейшим фактором политического, экономического и духовного преобразования общества. Однако сегодня гражданская пассивность студенчества угрожает государству потерей целого поколения полноценных граждан, ведет к ограниченности интеллектуальных интересов, правовому нигилизму, крайнему индивидуализму, настороженному отношению к принимаемым законам, небрежности в их соблюдении, отсутствию уверенности в своих действиях как гражданина [9].

Основная цель гражданского воспитания студентов – добиться, чтобы высококвалифицированные специалисты педагогического образования были достойными гражданами своей страны. Результатом гражданского воспитания студентов должна стать их готовность к осуществлению прав и реализации обязанностей гражданина.

Ученые выявили несколько уровней сформированности гражданственности у студентов вуза. На первых курсах студенты пытаются определить свое место в обществе, адаптироваться к новой жизни, занять активную позицию в разнообразных социальных отношениях, группах. Многие стремятся проявить себя, сопоставить

с другими и выразить свою позицию по отношению к окружающим (однокурсникам, преподавателям), т.е. на первом и втором курсах происходит развитие и реализация личностной (коммуникативной) стороны деятельности. Третий курс для студентов является переломным, поскольку учебный процесс усложняется, актуализируется предметно-практическая деятельность, развивающаяся и реализующаяся на четвертом курсе. Важными уже становятся мировоззренческие и ценностные ориентации, профессиональные интересы, перспективы самореализации личности в обществе, самоопределение [10].

В качестве одного из эффективных путей решения проблемы формирования чувств гражданственности и патриотизма у современной студенческой молодежи в исследовании З.В. Медведевой, С.Н. Федоровой, предлагается использовать в образовательно-воспитательной практике учебных заведений этнокультурные образовательные технологии [11].

Теоретические проблемы воспитания гражданственности и духовности современной молодежи раскрыты в исследовании С.А. Мукомел [12].

С позиции И.С. Ереминой, технология управления развитием гражданственности представляет собой механизм взаимодействия компонентов целостной системы, в которой посредством реализации целей обеспечиваются целенаправленность и организованность деятельности субъектов воспитания и самовоспитания, способствующих развитию гражданских качеств студентов [13].

Критериями и показателями, характеризующими уровень гражданственности будущих педагогов, являются:

- когнитивный, реализующийся в следующих показателях: знание истории развития идеи гражданского воспитания и её значения в современном обществе; сущности гражданского воспитания на современном этапе; методики гражданского воспитания современных студентов; особенностей гражданского воспитания; диагностики гражданского воспитания и условий эффективности организации гражданского воспитания;

- мотивационно-гностический, раскрывающийся в следующих показателях: отношение к Родине, к своему народу и его культуре, к представителям других национальностей и их культуре; к политико-правовой сфере государства; к обществу, общечеловеческим проблемам; к профессиональной деятельности в русле гражданского воспитания;

- поведенческий, включающий следующие показатели: участие в социальных и благотворительных акциях вуза; в общественно-полезной деятельности; активная деятельность по гражданскому воспитанию в период педагогической практики [14].

Обобщенный анализ научных материалов по гражданскому воспитанию студентов позволяет сформулировать основные его принципы и направления:

1. Развитие у студентов познавательной активности и способности к самообразованию.

2. Развитие уважения к истории и традициям многонациональной страны, формирование качеств социально-ответственного гражданина Отечества.

3. Качественная и интенсивная подготовка будущих специалистов к включению в трудовую деятельность и формирование у них активной жизненной позиции.

4. Осознание и принятие нравственных общечеловеческих принципов.

5. Реализация субъектной позиции студентов посредством активного участия в социально значимых сферах жизни, во имя интересов общества.

6. Преодоление разрыва в ценностной ориентации молодых и взрослых, которые И.И. Ильинский и В.А. Караковский считают следствием растерянности обоих поколений в создавшихся политических, экономических и социальных условиях. Сохранение преемственности в культуре, традициях, национальных особенностях населения страны [15, с.64].

В ходе нашего исследования, опираясь на концепции Ю.К. Бабанского, А.М. Князева, В.А. Караковского, нами была разработана модель учебно-воспитательного процесса по развитию гражданственности.

В основу нашей модели положен процесс воспитания гражданственности как интегративного качества личности, включающего следующие компоненты: когнитивный, мотивационно-гностический и поведенческий.

Целевой блок представляет конкретизацию преподавателем целей и задач развития гражданственности в условиях освоения студентами специальности «Педагогика и методика начального обучения» педагогических и специальных дисциплин. Исходя из социального заказа общества и основных компонентов гражданственности личности, основной целью развития гражданственности в условиях освоения студентами дисциплин нами была определена подготовка сознательного, социально и профессионально компетентного специалиста - ответственного и активного субъекта деятельности в гражданском обществе.

В соответствии с целью и выдвинутой гипотезой, нами был организован и проведен педагогический эксперимент, который осуществлялся в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

На первом этапе экспериментального исследования нами была изучена психолого-педагогическая, политическая, научная и специальная литература, конкретизировался научный аппарат, подтвердилась актуальность темы исследования, а также конкретизировались цель, объект, предмет, гипотеза и задачи исследования. Определена база исследования – СКГУ им. М. Козыбаева.

Экспериментальное исследование проводилось со студентами специальности «Педагогика и методика начального обучения» в количестве 68 человек. С целью определения исходных данных у испытуемых были изучены такие качества как гражданственность, гуманизм, патриотизм, самосознание. Используя Концепции о развитии гражданственности исследователей С.Б. Омаровой, Б.Т. Лихачева, Е.В. Бондаревской, Д.С. Шахметовой нами были разработаны анкеты, с помощью которых были изучены указанные качества. Ответы студентов были проранжированы по степени важности вопроса и ответа. Также для изучения гражданского самосознания будущих учителей, мы использовали методику «Сочинение», цель которой является установление степени освоения будущими учителями процесса формирования гражданского самосознания. Студентам предлагалось написать сочинение на тему «Я должен быть достойным гражданином!» или «Быть учителем – это мой гражданский долг!». Полученные данные обрабатывались и анализировались по содержанию. Выявлялся уровень понимания гражданского самосознания учителя.

Для выявления компонентов гражданственности были использованы следующие методы исследования:

- наблюдение (мотивационно-гностический компонент),
- анкетирование гражданского самосознания будущего учителя, знаний своих прав и гражданских обязанностей (когнитивный компонент);
- метод «Написание сочинения», анкетирование на выявление интереса к профессии, активности студентов и выполнение гражданских обязанностей (поведенческий компонент).

Анализ проделанной работы показал, что 63% студентов не осознают сути гражданского самосознания и его роли в будущей профессиональной деятельности.

Был проведен констатирующий диагностический срез по всем параметрам исследования, результаты которого позволили определить контрольную и экспериментальную группы.

Результаты анкетирования показали, что студенты не точно знают: «Какие гражданские обязанности пред-

усмотрены Конституцией РК»; «Сколько национальностей проживет в РК»; «Какими правами и обязанностями обладают граждане РК»; «Какие качества составляющие понятия «гражданственность» присутствуют у них самих».

Ни в одной анкете не было ответа на вопрос о том, что должен знать, уметь и понимать будущий учитель, которого можно назвать настоящим гражданином страны. На вопрос: «Какими качествами должен обладать гражданин страны», ни один студент не указал качества, которые определяют понятие «гражданственность».

Для распределения студентов по уровням развития гражданственности мы выделили три уровня: высокий – 60-90 б., средний – 40-60 б., низкий – 0-40 б.

Для проведения формирующего эксперимента нами разработана программа «Развитие гражданственности у студентов, будущих учителей начальных классов».

Цель программы: Развитие гражданственности как значимого личностного качества у студентов и гражданской компетенции.

Задачи программы: 1. Создание комплекса педагогических условий для развития совокупности позитивных гражданских свойств личности и активизация участников.

2. Развитие гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, толерантности.

Предполагаемый результат:

1. Повышение уровня развития гражданственности.
2. Повышение активности участия студентов в политических мероприятиях.

Для реализации задач разработанной программы развития гражданственности у студентов вуза были проведены необходимые мероприятия.

На третьем этапе был проведен контрольный срез, анализ и интерпретация результатов исследования, результаты которого были сопоставлены с результатами констатирующего диагностического среза, что позволило распределить студентов контрольной и экспериментальной групп по уровням развития гражданственности и сравнить результаты на начало и конец эксперимента.

Таблица 1. Распределение студентов контрольной и экспериментальной групп по уровням развития гражданственности на начало и конец эксперимента

Уровни	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	начало эксперимента		конец эксперимента		начало эксперимента		конец эксперимента	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
низкий	11	38	6	20	11	38	9	30
средний	16	52	19	62	16	52	17	57
высокий	3	10	5	18	3	10	4	13

Эффективность разработанной модели и программы оценивалась по уровню сформированности и характеру проявления структурных компонентов гражданственности с использованием критериев и показателей.

Результаты педагогического эксперимента свидетельствует о том, что в экспериментальных группах показатели сформированности гражданственности выше, чем в контрольных группах, что позволяет сделать вывод о том, что повышение эффективности развития гражданственности у студентов вуза возможно при соблюдении следующие педагогических условий:

- разработке содержания учебно-воспитательного процесса, ориентированного на развитие гражданственности у студентов;
- использовании воспитательного потенциала педагогических и специальных дисциплин с широким применением контекстного подхода, активных форм и методов обучения (проблемный, анализ конкретных ситуаций, деловые дидактические игры, проекты, имеющие гражданскую направленность и др.).

Наша гипотеза о том, что если учебно-воспитательный процесс по развитию гражданственности в вузе бу-

дет организован на основе, разработанной модели и специальной программы, это будет способствовать повышению уровня развития гражданственности студентов вуза, будущих учителей начальных классов, так как студенты будут вовлечены в деятельность, направленную на освоение совокупности позитивных гражданских качеств личности, подтвердилась полностью. А значит разработанная нами программа, направленная по развитию гражданственности у студентов, будущих учителей начальных классов является эффективной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Филонов Г.Н. Гражданское воспитание: основные категории и понятия // Основы методики гражданского воспитания. – М., 2001. – С.20-21.
2. Аманбаева Л.И. Гражданское воспитание учащейся молодежи в новых социальных условиях: Дис... д. пед. наук. – Якутск, 2002. – 165 с.
3. Чернаева Е. Гражданственность как качество личности. // Учитель Республики, 2008. – С.125-136.
4. Артёмов А.А. Гражданское воспитание подростков в клубных формах дополнительного образования по месту жительства: Дис... к. пед. наук. – М., 2011. – 215 с.
5. Селезнева Н.А. Размышления о качестве образования: международный аспект // Высшее образование сегодня. 2004. – № 4. – С.82-90.
6. Закон РК «Об образовании». – Астана, 2007. – <http://www.gymnasia8.kz/study/zakon>.
7. Джилкишева М.С. Современные методологические подходы к формированию гражданственности и патриотизма студенческой молодежи/ Джилкишева М.С.//

Вестник Академии Педагогических наук Казахстана, 2010. – № 1. – С.7-12.

8. Титова Е.Н. Формирование гражданственности студентов в учебном процессе технического вуза: Дис... канд. пед. наук. – Тула, 2000. – 200 с.
9. Беляев А.В. Социально-педагогические основы формирования гражданственности учащейся молодежи: Дис... д. пед. наук. – Ставрополь, 1997. – 190 с.
10. Петровский А.В. Основы педагогики и психологии высшей школы. – М., 1986. – 303 с.
11. Медведева З.В., Федорова С.Н. Использование этнокультурных образовательных технологий в формировании чувств гражданственности и патриотизма у будущих педагогов и этнокультурологов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, 2012. № 4. – С.189-193.
12. Мукомел С.А. Воспитание гражданственности и духовности современной молодежи в педагогической деятельности педагога-новатора Александра Антоновича Захаренка // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, 2012. № 4. С.201-205.
13. Еремина И.С. Технология управления развитием гражданственности у обучающихся в юридических вузах // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, 2012. № 4. – С.98-100.
14. Левкина Е.В. Гражданское воспитание студентов в современном педагогическом вузе: Автореферат... к. пед. наук. – Нижний Новгород, 2011. – 23 с.
15. Караковский В.А. Любимые мои ученики. – М., 1987. – 374 с.

THE QUESTION OF THE CITIZENSHIP OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALITIES OF THE UNIVERSITY AS A SOCIO-PEDAGOGICAL PROBLEM

© 2013

N.I. Pustovalova, candidate of pedagogical sciences, professor of department Psychology
V.G. Pustovalova, master of education, senior lecturer of department Psychology
North Kazakhstan State University n. M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Annotation: The public significance of the problem of the development of citizenship is determined by the demand of the society in the social activity of students and the necessity of fostering the qualities included in the concept of «citizenship». The article considers the problems of the development of citizenship among students of pedagogical institutes of the University.

Keywords: citizenship, civic education, patriotism.

УДК 372.41

ЛИТЕРАТУРНОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2013

A.N. Sarzhanova, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования

Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Аннотация: В статье раскрываются пути литературного развития учащихся начальных классов через литературно-творческую деятельность.

Ключевые слова: литературное развитие, литературные способности, читательская деятельность, речевые умения.

Целью литературного образования является литературное развитие учащегося как компонент его культурного развития. В современной системе образования процесс литературного развития складывается из трех направлений. Первым направлением является совершенствование читательской деятельности, т.е. повышение качества восприятия художественных произведений, умение оценивать произведение и высказывать свою точку зрения. Вторым направлением осуществляется развитие литературно-творческих способностей детей и третьим направлением является повышение уровня культуры ребенка.

Литературное развитие – процесс меняющийся с возрастом, так как по мере накопления читательского опыта восприятие одного и того же произведения одним и тем же человеком с годами будет углубляться. На литературное развитие учащихся начальных классов сказывается

определенная система работы того или иного учителя. Использование им определенных методов и приемов для литературного развития учащихся, форм проведения уроков литературного чтения, а также личная заинтересованность учителя в этом процессе. Необходимо отметить, что неумелое использование перечисленных компонентов может привести к торможению литературного развития детей. Неправильно организованная литературно-творческая деятельность может привести к механическому использованию книжной лексики в речи детей.

Вопрос о литературном развитии тесно связан с проблемой литературных способностей. Литературные способности относят к творческим. Основным критерием творчества является оригинальность результата, его новизна, отличие от уже созданного ранее. Значит, одним из признаков творческой личности будет ее стремление

к оригинальности и новизне.

Психологи считают, что задатки творческих способностей присущи практически любому человеку, нужно лишь уметь раскрыть их и развить. Раскрыть же их можно только в деятельности. Значит, и литературно-творческие способности можно выявить, раскрыть и развить в литературно-творческой деятельности. Основная деятельность ребенка на уроке литературы – чтение и осмысление прочитанного является творческой деятельностью.

«Литературные способности можно и нужно формировать и развивать и начинать систематическую работу необходимо уже в начальной школе, потому что:

- прививая ребенку интерес к книге, потребность в чтении, мы стимулируем его творческую активность;

- развивая наблюдательность школьников, умение сравнивать предметы и явления, выстраивать ассоциативные связи между близкими и отдаленными друг от друга предметами и явлениями, мы стимулируем приростные литературные склонности;

- активизируя эмоциональные реакции детей, мы усиливаем их впечатлительность, отзывчивость, чуткость и к миру, и к слову, в котором этот мир изображается в литературе;

- показывая возможности слова как строительного материала художественного мира, мы вызываем интерес к словотворчеству и самовыражению в слове» [1, с. 81].

Развитие литературных способностей не является целью каждого урока литературного чтения. И это не значит, что у всех детей в классе возникнет желание заниматься литературным творчеством. Однако в каждом классе найдутся дети, у которых литературные способности будут более развиты, чем у остальных. Наряду с этим хотелось бы отметить, что процесс литературного развития детей будет эффективным только при систематической и последовательной работе.

Для полного восприятия произведений в начальных классах необходимо использовать все виды анализов: стилистический, анализ развития действия сюжета, анализ художественных образов, проблемный анализ. При *стилистическом анализе* важно показать, как с помощью слов-образов проявляется отношение автора к изображаемому. Анализируются языковые средства в тексте. Работа над словом должна быть помочь детям уяснить образный смысл произведения, чувства и мысли автора. При организации *проблемного анализа*, учитель, считаясь с наивным реализмом читателей, проблемную ситуацию должен строить с опорой на событийную основу произведения. Решение проблемных ситуаций эффективно, если в произведении встречаются ситуации, предполагающие различное понимание героев, их поступков, этических проблем. *Анализ развития действия* предполагает работу над сюжетом литературного произведения и его элементов. Плодотворным является анализ, который начинается с кульминационной сцены. При *анализе художественных образов* учащиеся должны осознать характеристику образа, т.е. нагрузку, которую он несет в структуре произведения.

Восприятие литературных произведений разных жанров в одном возрасте неодинаково по результатам: так, рассказы и сказки осмысливаются глубже, чем басня и лирическое стихотворение, детская игровая поэзия – лучше, чем пейзажная лирика. Поэтому развитие литературных способностей следует организовывать на разном литературном материале, так как сам материал требует разного подхода.

Существуют определенные способы выявления уровня литературного развития учащихся. Когда выявляется круг чтения ребенка его предпочтения, уровень самостоятельности при чтении, проверяются литературоведческие знания, соответствующие возрасту детей, а также литературно-творческие способности учащихся.

Выявление уровня литературного развития у учащихся поможет эффективно организовать индивидуаль-

ную и групповую формы работы, как на уроке, так и вне уроков. Практика показывает, что дифференцированное использование творческих приемов работы с художественными произведениями эффективно влияет на развитие литературных способностей.

В методической литературе выделяют следующие литературные способности: впечатлительность, наблюдательность, творческое воображение, словесное воплощение. Все перечисленные способности необходимо развивать на уроках литературного чтения в процессе литературной деятельности. Под данной деятельностью понимается как само чтение произведений, так и сочинение произведений учащимися, а также их исполнительская деятельность.

Работа по развитию творческих способностей проходит успешно, так как мотивом к литературно-творческой деятельности служит желание детей быть исследователями или авторами произведений (даже если это мини-сочинение).

«Курс литературного чтения предполагает вовлечение всех школьников в творческую деятельность, причем не только читательскую. В зависимости от склонностей и задатков каждый ученик может проявить себя в творчестве по-разному: в качестве писателя, критика, художника-иллюстратора, чтеца, актера» [2, с.29].

«Задача учителя – формирование некоторых компонентов литературных способностей в той мере, которая обеспечила бы в дальнейшем наиболее полноценное восприятие художественных произведений, творческий подход к их анализу и разного рода сочинениям, формирование точной и выразительной устной и письменной речи школьников» [3, с.22].

То есть, на уроках литературного чтения необходимо организовать полноценное, глубокое восприятие детьми всей информации, заложенной в тексте, помочь им представить себе картины, нарисованные автором, эмоционально отозваться на чувства автора и героев, понять авторскую мысль и по мере возможности увидеть, как все это передает нам читателям, художник слова. Другими словами – сформировать читательские умения и навыки, главные из которых:

- умение представить себе картину, нарисованную автором произведения;

- сопереживать героям и автору;

- понимать главную мысль произведения, его идею; осознать свою позицию и передать ее в форме устной или письменной речи.

На основе данных читательских умениях формируются речевые умения, реализуемые в литературно-творческой деятельности:

1. Умение отбирать и использовать аналогичные образительно-выразительные средства языка для достижения собственной речевой цели.

2. Умение воплощать свои жизненные впечатления в словесном образе.

3. Умение выстраивать композицию собственного высказывания.

4. Умение раскрыть авторский замысел через введение в текст образа-персонажа, создание пейзажа.

5. Умение подчинять авторскому замыслу все элементы текста.

6. Умение соблюдать основную мысль высказывания.

Речевые умения младших школьников формируются на базе читательских: представления о теме, проблематике, роли автора, идее сначала осваиваются учениками на литературном материале, а потом переносятся в собственную речевую практику [4; 5].

На начальном этапе формирования литературно-творческой деятельности нужно создать у детей потребность в сочинении текста и его записи и помочь ребенку овладеть средствами сочинения, т.е. выражения своих мыслей и чувств. Для того чтобы ребенок проявил себя в литературно-творческой деятельности, мало развито-

го воображения, фантазии и желания. Литературному творчеству нужно учить, помогая овладевать необходимыми умениями. Первым детским сочинениям должна предшествовать пошаговая работа по: возникновению замысла, обдумыванию плана и способов воплощения задуманного, созданию художественного образа с помощью слова, анализу и оценке созданного образа, доработке, уточнению результата творчества. «Сочинение, как и связная речь в целом, - это не только и не столько раздел русского языка и литературы, сколько отражение и результат всего обучения, а значит, и подготовка к нему начинается задолго до его написания – с первых дней обучения в школе» [6, с.165].

Можно организовать написание сочинений по наблюдениям, по впечатлениям эмоционального характера, сочинения-сказки, сочинения по картине. Темы сочинений должны быть интересными для детей и актуальными для их развития. Виды литературных произведений тоже должны подходить для детей: записки, письма, небольшие рассказы и т.п.

Начинать формирование литературно-творческих умений ребенка нужно не с создания самостоятельных художественных произведений, а с работы по аналогии с рассматриваемым произведением. И желательно начинать с произведений устного народного творчества. Работая с пословицами, потешками и прибаутками, загадками и скороговорками дети осваивают ритм, рифму, сравнение, метафору. Используя данный читательский опыт, учащиеся могут соревноваться в сочинении своих сравнений, метафор или рифмы.

Следующим этапом литературно-творческой деятельности может быть выполнение лингвистического анализа определенных текстов. Данный анализ текста бывает формальным, при котором происходит анализ языковых средств без отношения к смыслу произведения или смысловым, когда анализ языковых средств помогает в понимании всего произведения в целом. Лингвистический анализ текста в начальных классах может быть частью комплексного анализа художественного произведения. И для того чтобы перейти к сочинению собственных произведений, необходимо показывать детям как всего несколькими строками автор вызывает в нашем представлении целостную картину. Знакомые слова в жизни, в поэтическом тексте приобретают многозначительность и весомость. Например, отрывок стихотворения С. Бегалина «Жеребенок».

*Как верхушки камышей,
Кончики его ушей,
Словно пух совиный, челка,
Губы – бархата нежней.
Круп округлый, шерсть блестит.
Звякнув чашами копыт,
По степи быстрее ветра, Ветра легкого летит!*

Используя элементы лингвистического анализа необходимо показать детям прелесть и трогательность появления новой жизни. *Появление жеребенка сопровождается звоном: «Звякнув чашами копыт...», то есть, сразу совершив действие, он «кричит» миру о своем рождении. Он чувствует себя хорошо в степи, он создан, чтобы жить в степи, он будет настоящим скакуном. В тексте это восприятие доказывается следующими особенностями его языковой организации:*

*«По степи быстрее ветра,
Ветра легкого летит!»*

В тексте используется повтор слова-символа (ветер) и сравнение жеребенка с ветром. Не случаен в тексте и глагол «летит», он характеризует в тексте с одной стороны ветер, а с другой – быстроногого коня.

На фонетическом уровне стремительность и легкость бега молодого жеребца передают гласные: е, и, е, е, е. Напротив, взрывные согласные имитируют топот («круп округлый, шерсть блестит, Звякнув чашами копыт...»), а звуки (у, о, у, ...у, о) создают ощущение

стремительности и «полётности» движения.

Использование данного анализа при разборе стихотворения открывает учащимся новые возможности интерпретации художественного текста, раскрытия замысла автора.

При прочтении (или написании собственных стихотворений) учащиеся будут более внимательны к слову.

Современные учебники по литературному чтению могут выступать не только в качестве источника информации, но и фактора литературного развития учащихся, как по содержанию, так и по конструкции заданий. В учебниках по литературному чтению находятся задания категории: «Учись рассуждать, доказывать», «Сочини, придумай, развивай речь», «Выскажи своё мнение», позволяющие работать на развитие литературных способностей. Например, предложены следующие задания:

- *Были ли случаи в твоей жизни, когда тебе нужно было защитить животное или растение? Расскажи.*

- *Придумай, какие сны будут сниться героям зимой. Расскажи их.*

- *Запиши свою зимнюю лесную историю. Используй прием олицетворения.*

- *Подумай и расскажи, как природа заботится о своих птицах и насекомых.*

- *Представь, что тебе подарили волшебный цветок. Придумай истории, которые произошли бы с тобой.*

- *Сочини фантастический рассказ по данному началу: «Мы оказались на необитаемом острове...» и др. Данные задания помогают учителю организовать литературно-творческую деятельность.*

Для литературного развития учащихся начальных классов большое значение имеют специальные педагогические условия, созданные творческими учителями. Целесообразная организация общеклассной, дифференцированной и индивидуальной работы будет способствовать литературному развитию учащихся. Использование различных приемов литературно-творческой деятельности приведет к общему литературному развитию учащихся и (пусть не всех) к потребности заниматься этим видом деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рыжкова Т.В. Теоретические основы и технологии начального литературного образования. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 416 с.
2. Морозова С.Э. Развитие творческих способностей учащихся на уроках литературного чтения // Начальная школа. - 2010. - №11. - С.29.
3. Джаджиева О.Е. Проблемы развития детского литературного творчества школьников. // Педагогика. - 2000. - №3. - С.22.
4. Коростелева Е.Ю. Содержательный аспект обучения учителей применению «Технологии подготовки дошкольников и младших школьников к развитию речи» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 155-160.
5. Коновалова Е.Ю. Современные аспекты языковой ситуации в условиях общественных изменений // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2010. № 4. С. 23-25.
6. Измайлова Н.А. Сочинение как основа развития речи младших школьников. // Вектор Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. - 2012. - №1. - С.164-166.

© 2013

A.N. Sarzhanova, candidate of pedagogical sciences, assistant professor
North Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Annotation: In the article, the ways of the literary development of primary school pupils through the literary and creative activities.

Keywords: literary development, writing skills, reading activity, speech skills.

УДК 372.21

**ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ СЕМЕЙНОЙ КОМНАТЫ В ДОШКОЛЬНОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

© 2013

Г.И. Чемоданова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
спортивных дисциплин и военного воспитания

С.В. Власенко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, Петропавловск (Казахстан)

Аннотация: Актуальность данного исследования определяется необходимостью создания новой модели специального образования, отвечающего нормам действующего международного права, требованиями казахстанского законодательства и запросам общества – модели взаимодействия образовательного учреждения и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья, направленной на развитие личности дошкольника.

Ключевые слова: дошкольное образовательное учреждение, дети с ограниченными возможностями здоровья, семейная комната, инклюзивное образование.

Ключевыми направлениями работы ДОУ с детьми с ОВЗ является диагностическая, коррекционная и развивающая работа. Основные задачи психологического сопровождения заключаются в создании условий для сохранения и укрепления психофизического здоровья детей; максимальное содействие обучению в ведущих видах деятельности; содействие личностно-ориентированному пути становления ребенка; подготовка детей к социальным ситуациям развития и взаимодействия; поддержка и фасилитация личностных новообразований и кризисных особенностей возраста; создание предметности в деятельности дошкольного и школьного психологического сопровождения [1].

Главной целью в создании модели психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в семейной комнате направлена на определение организационно-технологических, содержательных основ и разработку технологии сопровождения такого ребенка. Семейная комната создает условия, обеспечивающие успешную интеграцию ребенка в социуме. Для развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья необходимо создать такие условия, при которых он мог бы успешно социализироваться в обществе. Такими условиями может быть организация деятельности детей и создание специальных условий взаимодействия с родителями.

Разработанная модель психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОВЗ в семейной комнате в условиях инклюзивного образования построена с учетом принципов гуманизма, природосообразности, личностного, индивидуального и дифференцированного подходов, учитывающих стратегии современного специального образования. В этой связи можно выделить взаимозависимые блоки модели:

- формирование готовности старших дошкольников с ОВЗ к обучению в школе, интеграции в социуме;
- участники психолого-педагогического сопровождения.

Первый блок включает в себя диагностическое, коррекционное и развивающее направления психолого-педагогического сопровождения. Каждое направление представлено взаимосвязанными модулями. Диагностический модуль включает комплексное и системное психологическое изучение ребенка с ОВЗ, что необходимо для разработки индивидуальной траектории и стратегии образовательного маршрута. Диагностическое изучение организуется только в пределах тех заданий, которые доступны детям и проводится

с помощью высоко и малоформализованных методов и методик. Потенциал ребенка в виде зоны ближайшего развития определяет возможности и темп усвоения новых знаний и умений. Эти возможности выявляются в процессе сотрудничества ребенка со взрослыми (педагогами и родителями) и сверстниками при усвоении ребенком новых способов действий [2].

Параметры для психодиагностического изучения ребенка: отношение ребенка к ситуации обследования и заданиям; способы ориентации ребенка при выполнении заданий, способы выполнения ребенком заданий; действия ребенка должны соответствовать условиям задания, характеру экспериментального материала и алгоритму действий; продуктивное использование ребенком помощи взрослого; умение ребенка выполнять задание по аналогии; отношение ребенка к результатам своей деятельности, критичность в оценке своих достижений.

Второй блок представлен коррекционным модулем и включает технологический арсенал оказания помощи разным категориям дошкольников. Данный модуль позволяет реализовать социально-психологическую взаимонадаптацию детей в образовательной среде учреждения в условиях инклюзии. Данный блок нацелен на создание оптимальных условий для раскрытия индивидуально-личностных особенностей детей на основе позитивного личностного ресурса ребенка. Основными задачами для реализации направления является выявление и преодоление недостатков, дефицитности в развитии функциональных систем и личностных свойств. Коррекция является основным методом воздействия специалистов, дефектолога и практического психолога, для оптимизации развития психических процессов, функций и гармонизации личностных свойств. Он содержит методическое обеспечение и методы руководства индивидуальными, подгрупповыми и групповыми формами работы, позволяющие сформировать позитивное отношение и навыки конструктивного взаимодействия, скорректировать социоэмоциональное состояние ребенка, навыки и формы социального взаимодействия (коммуникации, различные формы общения), способствовать снятию психологических защит во взаимодействии с близкими и развивать «социальную связанность» во взаимоотношениях, формировать способность к эмпатии, пониманию переживаний, состояний и интересов друг друга в детских и детско-взрослых отношениях. Важно также устанавливать и развивать партнерские отношения и навыки сотрудничества детей друг с другом, детей со

взрослыми (родителями, педагогами и т.д.) [3].

Организуется реализация специальных формирующих программ корригирующих особенности отношений, взаимодействий и позиций взрослых (родителей и педагогов) как субъектов образовательного процесса в условиях инклюзии. Последний, развивающий блок включает методическое обеспечение и методы руководства детской деятельностью и отношениями детей, с постепенным усложнением задач взаимодействия и сотрудничества в детском и детско-взрослом сообществах.

Очень важно выявить и изучить факторы, помогающие членам семьи выдерживать хроническое напряжение и успешно справляться с текущими задачами воспитания и социализации ребенка с нарушением в развитии [4].

В качестве критериев уровней личностного развития детей являются физическое развитие, коммуникативная и познавательная компетентности, включенность в деятельность и содействие (на уровне интеграции).

Констатирующий эксперимент был направлен на выявление уровней развития дошкольников в условиях инклюзивного образования; эмоционального компонента детско-родительского взаимодействия в семейной комнате, прослеживание его влияния на проявление сотрудничества детей с ОВЗ со сверстниками. Эксперимент проводился в ГККП «Ясли-сад «Батыр» г. Петропавловска. Было изучено 19 дошкольников. Из них 190 детей с ННР, 149 детей с ЗПР, 86 детей с ЛУО и 38 детей с ДЦП. К исследованию также были привлечены 22 родителя, 1 практический психолог, 6 педагогов и 1 дефектолог, 1 логопед.

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что 52% детей находятся на низком уровне личностного развития. Средний уровень показали 24% детей и 24% дошкольников проявили высокий уровень личностного развития. Высокий уровень развития дошкольников обеспечивается показателем – математические, экологические, коммуникативные, знания об окружающем мире дошкольников; умения классифицировать, сопоставлять свойства предметов, конструировать являются более сложными, поэтому на высоком уровне слабо выражены. В основном проявляются низкий и средний уровни развития дошкольников, что требует целенаправленной методической работы по формированию высокого и среднего уровней развития дошкольников на этапе формирующего эксперимента.

К формирующей работе привлекались 19 дошкольников. В исследовании также участвовали родители этих детей. Формирующая программа строилась на следующих основополагающих психолого-педагогических принципах: *принцип гуманистической направленности* в отношениях между взрослыми и детьми. Основан на признании самоценности личности и ориентирует на прочувствование и принятие позиции равенства и личностного роста в отношениях в семье, принцип дает возможность ребенку почувствовать свою значимость, полноправие в отношениях со взрослыми, а родителям почувствовать в ребенке личность; *принцип социальной связанности* через включение родителей и детей в совместные виды деятельности. Родители активно проводят время вместе с ребенком и находятся на территории его интересов; *принцип активного участия* родителей в коррекционно-развивающей программе. Этот принцип позволяет повысить педагогическую грамотность, психологическую компетентность родителей и «включить» механизмы личностного саморазвития; *принцип индивидуального подхода* в отборе родителями предлагаемых психологом средств развития позитивных отношений с ребенком в зависимости от собственных потребностей, интересов, в выборе способа реализации рекомендаций и коррекционно-развивающих средств; *принцип дифференцированного подхода* к детям и родителям предложенных категорий; *принцип учета специфики ситуации* в семье, воспитывающей ребенка с ОВЗ; *принцип*

проблемности, то есть осознание, моделирование и разрешение родителями проблемных и конфликтных межличностных ситуаций с целью устранения деструктивных форм поведения и обучения адекватным способам реагирования в проблемных, стрессовых ситуациях взаимодействия; *принцип позитивного эффекта*: психолог интерпретирует полученные результаты с позиции соответствия индивидуально-психологическим особенностям детей с ОВЗ, требованиями коррекционно-развивающей программы с учетом перспектив ее развития и возможностей компенсации. Он акцентирует внимание на потенциалах родителей и детей, а не ограничивает их, поддерживает и стимулирует их поисковую активность [5].

Затем родители были ознакомлены с особенностями организации работы семейной комнаты. «*Семейная комната*» – это специально оборудованное помещение для поэтапной работы с родителями детей с ограниченными возможностями с целью оказания консультативной коррекционной психолого-педагогической поддержки.

В результате реализации программы тренинговых занятий в семейной комнате и изучения рекомендаций произошло осмысление родителями форм общения с собственными детьми. Полученная консультационная помощь способствовала формированию у родителей навыков: позитивных способов взаимодействия и организации с детьми коррекционных упражнений. Рефлексивный анализ проделанной работы показал желание родителей применять полученные знания для взаимодействия как в семье, так и в общении с другими людьми и мотивацию к совершенствованию приобретенных навыков работы с детьми.

Основной педагогический смысл, заложенный в идею организации работы семейной комнаты заключается в организации поэтапного погружения родителей в воспитательную и развивающую работу с детьми [7-8].

Организация работы семейной комнаты позволила решить задачи создания эмоционально-благополучной атмосферы взаимодействия всех участников образовательно-воспитательного процесса, обеспечивает формирование установок на совместное решение задач развития и воспитания ребенка, готовности и способности к пониманию и принятию ребенка в ОВЗ. Семейная комната способствует развитию активной педагогической позиции родителей и усиливает взаимодействие родителей и педагогов, специалистов в реализации главной цели – создании максимально благоприятных условий для развития личности ребенка.

Эффективным в реализации всех направлений формирующей работы с целью развития педагогической компетентности родителей оказалось использование разнообразных интерактивных форм, методов и разработанного комплекса дидактических материалов в процессе поэтапного вовлечения их в воспитательно-развивающую работу с детьми: совместное изучение ребенка, определение задач его развития, Родительский клуб, центр «В помощь родителю», стенд «Уроки воспитания», тренинги, демонстрации педагогом способов взаимодействия с ребенком, рефлексии, программы наблюдений, карты развития ребенка, картотеки игр, портфолио и пр.

Таким образом, устанавливаются партнёрские отношения с родителями и оказывается методическая помощь родителям для организации и проведения игровой деятельности с детьми с ограниченными возможностями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мовкебаева З.А. Психологические особенности интеллектуального развития детей, поступающих в школу. // Дошкольное образование в Казахстане, 2009. - №2 (20). - С.3-7.
2. Овчарова Р.В. Психология сопровождения родительства. - М., 2003. - 295 с.

3. Шматко Н.Д. Новые формы организации коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии. // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 3. – С. 77-81.

4. Хорошева Е.В. Личностные ресурсы родителя ребенка, посещающего инклюзивную группу ДОУ. // Психологическая наука и образование: – М.: МГПИ, 2011. – С.106-113. - <http://elibrary.ru/item.asp?id=17046480>

5. Алямовская В.Г. Организационно-методические основы партнерства педагогов дошкольных образовательных учреждений и родителей. — СПб.: Детство-Пресс, 2004. - 224 с.

6. Власенко С.В., Пустовалова Н.И. Методика разработки программы развития дошкольного образова-

тельного учреждения // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4. С.48-51.

7. Криводонова Ю.Е. К вопросу использования метода наблюдения в исследовании межличностных отношений слепых и слабовидящих людей в процессе их адаптации // Карельский научный журнал. 2012. № 1. С. 9-11.

8. Криводонова Ю.Е. Основные подходы к проблеме ценностных ориентаций личности слепых и слабовидящих и их влияние на поведение в процессе выбора профессии // Балтийский гуманитарный журнал. 2012. № 1. С. 12-13.

TECHNOLOGY BASICS OF SOCIAL AND TO THE TEACHING OF FAMILY ROOM IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

© 2013

G. I. Chemodanova, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of sports disciplines and military education

S.V. Vlasenko, candidate of pedagogical sciences, associate professor of pedagogy
North-Kazakhstan State University named after M. Kozybayev, Petropavlovsk (Kazakhstan)

Annotation: The relevance of this study by the need to create a new model of special education that meets the standards of existing international law, the requirements of Kazakhstan legislation and the needs of society - a model of interaction of educational institutions and the family of a child with disabilities, aimed at personality development preschooler.

Keywords: Pre-school educational institution, children with disabilities, family room, inclusive education.

НАШИ АВТОРЫ

Власенко Светлана Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 15000, Казахстан,
г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86
Тел.: (87152) 50-59-96
E-mail: sveta_vlasenko@mail.ru

Гущина Оксана Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Информатика
и вычислительная техника»
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, д.14.
Тел.: (8482) 539181
E-mail: g_o_m@tltsu.ru

Квасных Галина Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального
и дошкольного образования
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 15000, Казахстан,
г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86
Тел.: (7152) 46-48-95
E-mail: kgalene@mail.ru

Корягина Ольга Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева, 150 000, Казахстан,
г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86
Тел.: (7152) 52-99-78
E-mail: olga_koryagina@mail.ru

Крайнова Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика
и вычислительная техника»
Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, д.14.
Тел. (8482) 539181
E-mail: krajnovaoa@yandex.ru

Курбатова Светлана Владимировна, старший преподаватель кафедры «Психология»
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Республика Казахстан,
г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86
Тел.: (87152) 46-48-95
E-mail: svetik_veta@mail.ru

Лазаренко Дмитрий Витальевич, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры «Психология»
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 150000, Республика Казахстан,
г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86
Тел.: (87152) 46-48-95
E-mail: mitya1981-07@inbox.ru

Лякишева Анна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и
педагогики высшей школы, докторант Института проблем воспитания Национальной Академии Педагогических
Наук Украины.
Адрес: Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки 43001, Украина, г. Луцк, пр.Воли,
13.
Тел.: +38 (050) 573 14 29
E-mail: annamatsyuk@ukr.net

Новикова Ульяна Месафовна, заведующий
Адрес: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад общеразвивающего
вида № 2 «Золотая искорка» городского округа Тольятти, 445022, Россия, г. Тольятти, ул. Ленина, 45
Тел: (8482)366298
E-mail: umno73@mail.ru

Окунева Любовь Ивановна, преподаватель кафедры «Психология»
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 15000, Казахстан, г.
Петропавловск, ул. Пушкина, 86
Тел.: (87152) 46-48-95
E-mail: maxxabat@mail.ru

Перепелюк Татьяна Дмитриевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Адрес: Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины, 20308, Украина,
г. Умань, ул. Садовая, 28
Тел.: +830953371122
E-mail: Perpeluk10@mail.ru

Пустовалова Виктория Геннадьевна, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры «Психология»
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 15000, Казахстан,
г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86
Тел.: (87152) 46-48-95
E-mail: nata_pustovalova@mail.ru

Пустовалова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры психологии
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 15000, Казахстан,
г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86
Тел.: (87152) 46-48-95
nata_pustovalova@mail.ru

Саржанова Айнагуль Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики
начального и дошкольного образования
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, 15000, Казахстан,
г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86
Тел.: (7152) 46-48-95
E-mail: tmndo@mail.ru

Чемоданова Галина Иосифовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры спортивных дисциплин и
военного воспитания
Адрес: Северо-Казахстанский государственный университет им. М.Козыбаева, 150 000, Казахстан,
г. Петропавловск, ул. Пушкина, 86
Тел.: (7152) 46-48-95
E-mail: galina_chem@mail.ru

OUR AUTHORS

Chemodanova Galina Iosifovna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of sports disciplines and military education
Address: North Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, 150 000, Kazakhstan, Petropavlovsk, avenue of Pushkina, 86
Tel.: (7152) 46-48-95
E-mail: galina_chem@mail.ru

Gyshchina Oksana Mihailovna, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer, senior lecturer of department «Informatics and computers»
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, st. Belarusian, 14.
Tel.: (8482) 539181
E-mail: g_o_m@tlttsu.ru

Kraynova Olga Anatolievna, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of department «Informatics and computers»
Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, st. Belarusian, 14.
Tel.: (8482) 539181
E-mail: kraynovaoa@yandex.ru

Kurbatova Svetlana Vladimirovna, senior lecturer of department Psychology
Address: North Kazakhstan State University name M. Kozybayev, 150000, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86
Tel.: (87152) 46-48-95
E-mail: svetik_veta@mail.ru

Kvasnyh Galina Sergeevna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of chair of the theory and technique of primary and preschool education
Address: North-Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, 15000, Kazakhstan, Petropavlovsk, Pushkina St., 86
Tel.: (7152) 46-48-95
E-mail: kgalene@mail.ru

Koryagina Olga Vasilievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of pedagogy
Address: North-Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, 15000, Kazakhstan, Petropavlovsk, Pushkina St., 86
Tel.: (7152) 52-99-78
E-mail: olga_koryagina@mail.ru

Lazarenko Dmitry Vitalievich, master of education, senior lecturer of department Psychology
Address: North Kazakhstan State University name M. Kozybayev, 150000, Republic of Kazakhstan, Petropavlovsk, st. Pushkin, 86
Tel.: (87152) 46-48-95
E-mail: mitya1981-07@inbox.ru

Liakisheva Anna Vladimirovna, Ph.D., assistant professor of social pedagogy and pedagogy of higher education, a doctoral student of the Institute of Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Address: Eastern National University named after Lesya Ukrainka 43001, Ukraine, Lutsk, pr.Voli, 13
Tel.: +38 (050) 573 14 29
E-mail: annamatsyuk@ukr.net

Novikova Juliana Mesafovna, head
Address: Municipal budget preschool educational institution Kindergarten generally developing form number two «Golden light» of the city of Togliatti, 445022, Russia, Togliatti, Lenin Street, 45
Tel.: (8482) 366298
E-mail: umno73@mail.ru

Okuneva Lyubov Ivanovna, lecturer in “Psychology”
Address: North-Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, 15000, Kazakhstan, Petropavlovsk, Pushkina St., 86
Tel.: (87152) 46-48-95
E-mail: maxxabat@mail.ru

Perepelyuk Tatiana Dmitrievna, Ph.D., assistant professor of psychology
Address: Uman State Pedagogical University named after Paul Tychyny, 20308, Ukraine, Uman, st. Garden, 28
Tel.: +830953371122
E-mail: Perepeluk10@mail.ru

Pustovalova Natalia Ivanovna, candidate of pedagogical science, Professor, Department of Psychology
Address: North-Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, 15000, Kazakhstan, Petropavlovsk, Pushkina St., 86
Tel.: (77152) 464895
E-mail: nata_pustovalova@mail.ru

Pustovalova Victoria Gennadevna, master of education, senior lecturer of department Psychology
Address: North-Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, 15000, Kazakhstan, Petropavlovsk,
Pushkina St., 86
Tel.: (87152) 46-48-95
E-mail: nata_pustovalova@mail.ru

Sarzhanova Ainagul Nikolaevna, candidate of pedagogical sciences, *assistant professor* of chair of the theory and technique of primary and preschool education
Address: North-Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, 15000, Kazakhstan, Petropavlovsk,
Pushkina St., 86
Tel.: (7152) 46-48-95
E-mail: tmndo@mail.ru

Vlassenko Svetlana Viktorovna, candidate of pedagogical science, associate professor of pedagogics
Address: North-Kazakhstan State University named after M.Kozybayev, 15000, Kazakhstan, Petropavlovsk,
Pushkina St., 86
Tel.: (77152) 50-59-96
E-mail: sveta_vlasenko@mail.ru